

Предизвикателства пред преподаването и ученето

РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ TALIS 2018
НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ



Предизвикателства пред преподаването и ученето

Резултати
от Международното изследване TALIS 2018
на Организацията за икономическо
сътрудничество и развитие



ЦОПУО
2020

Този доклад е изготвен от Марина Мавродиева – национален координатор на TALIS за България. В него са използвани материали от международните доклади:

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпен на: <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпен на: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Реализирането на TALIS 2018 е осъществено с финансовата подкрепа на Европейската комисия.

Центърът за оценяване в предучилищното и училищното образование (ЦОПУО) е научно-информационно звено към Министерството на образованието и науката.

OECD и OECD/TALIS са търговски марки на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие.

МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА

© ЦОПУО

София, 2020

ISBN 978-954-8973-28-1

СЪДЪРЖАНИЕ

Таблицы и графики	5
Използвани съкращения	6
Увод	7
Глава 1: Общо представяне на TALIS и участието на България в него	11
1.1 Основни идеи и цели на изследването	11
1.2 Дизайн и съдържателна рамка на изследването	11
1.3 Организиране и провеждане на изследването	15
1.4 Организация на доклада	16
1.5 Насоки за разчитане на резултатите	17
Глава 2: Привличане и задържане на учителите и директорите на училища	19
2.1 Въведение	19
2.2 Профил на прогимназиалните учители и директорите на училища	19
2.2.1 Демографски профил на учителите и директорите	19
2.2.2 Професионален опит на учителите и директорите	21
2.2.3 Трудова заетост и разпределение на работното време на учителите и директорите	23
2.3 Привличане на млади и качествени кадри в образованието	26
2.3.1 Обществени нагласи към учителската професия	26
2.3.2 Мотивация при избор на професията „учител“	27
2.4 Задържане на учителите и директорите на училища	29
2.4.1 Професионална удовлетвореност на учителите и директорите	29
2.4.2 Източници на стрес за учителите и директорите на училища	32
2.5 Изводи и заключения за политиките и практиките	34
Глава 3: Образование и професионално развитие на учителите и директорите на училища	37
3.1 Въведение	37
3.2 Академична подготовка и професионална увереност на учителите	37
3.3 Професионална подготовка на директорите на училища	40
3.4 Професионално развитие на учителите и директорите на училища	41
3.4.1 Нива на участие на учителите и директорите в дейности за професионално развитие	41
3.4.2 Видове дейности за професионално развитие на учителите и директорите	43
3.4.3 Области за професионално развитие на учителите	45
3.4.4 Потребности на учителите и директорите от професионално развитие	46
3.4.5 Пречки пред професионалното развитие на учителите и директорите	49
3.5 Изводи и заключения за политиките и практиките	51

Глава 4: Осигуряване на подходящи работни условия на учителите и директорите на училища	53
4.1 Въведение	53
4.2 Профил на училищата с прогимназиален етап	53
4.3 Училищни ресурси	56
4.4 Училищен климат	57
4.5 Училищно самоуправление	58
4.6 Споделяне на отговорностите при взимането на решения	61
4.7 Изводи и заключения за политиките и практиките	63
Глава 5: Създаване на стимулираща среда за ефективно преподаване и учене	65
5.1 Въведение	65
5.2 Учебна среда	65
5.3 Преподавателски практики и практики за оценяване на учениците	67
5.4 Професионална увереност на прогимназиалните учители	69
5.5 Формално оценяване и получаване на обратна информация от учителите	70
5.5.1 Начини за формално оценяване на учителите и получаване на обратна информация	71
5.5.2 Действия, предприети след формално оценяване на учителите	72
5.5.3 Положителни промени в преподаването в резултат на получена обратна информация от учителите	73
5.6 Изводи и заключения за политиките и практиките	75
Използвана литература	77
Приложение 1: Нива на участие на училищата и учителите и претеглена големина на популацията на учителите в страните, участващи в TALIS 2018	78
Приложение 2: Въпросник за учителя	79
Приложение 3: Въпросник за директора	109

ТАБЛИЦИ И ГРАФИКИ

Таблица 1.1	Съдържателна рамка на темите, включени в TALIS 2018	12
Таблица 1.2	Теми и индикатори, изследвани в TALIS 2018	13
Таблица 1.3	Параметри на изследването	14
Таблица 1.4	Страни, участващи в TALIS 2018	16
Таблица 1.5	Връзка между темите, изследвани в TALIS 2018, и главите в доклада	17
Фигура 2.1	Разпределение на учителите по пол и възраст	19
Фигура 2.2	Разпределение на директорите по пол и възраст	20
Фигура 2.3	Разпределение на годините професионален опит на учителите	22
Фигура 2.4	Разпределение на годините професионален опит на директорите	22
Фигура 2.5	Разпределение на работното време на учителите	24
Фигура 2.6	Разпределение на работното време на директорите	25
Фигура 2.7	Обществени нагласи към учителската професия според учителите	26
Фигура 2.8	Обществени нагласи към учителската професия според директорите	27
Фигура 2.9	Учителската професия като първи избор за кариерно развитие	28
Фигура 2.10	Мотивация за избор на учителската професия	29
Фигура 2.11	Професионална удовлетвореност на учителите	30
Фигура 2.12	Професионална удовлетвореност на директорите	30
Фигура 2.13	Удовлетвореност на учителите от заплатата, която получават	31
Фигура 2.14	Причини, увеличаващи стреса на учителите	32
Фигура 2.15	Причини, увеличаващи стреса на директорите	33
Фигура 3.1	Подготовка и увереност на учителите за преподаване (традиционни области)	38
Фигура 3.2	Подготовка и увереност на учителите за преподаване (съвременни области)	39
Фигура 3.3	Професионална подготовка на директорите	41
Таблица 3.1	Участие на учителите и директорите в дейности за професионално развитие	42
Фигура 3.4	Участие на учителите в дейности за професионално развитие	43
Фигура 3.5	Дейности за професионално развитие на учителите	44
Фигура 3.6	Дейности за професионално развитие на директорите	45
Фигура 3.7	Области за професионално развитие на учителите	46
Фигура 3.8	Потребности на учителите от професионално развитие	47
Фигура 3.9	Потребности на директорите от професионално развитие	48
Фигура 3.10	Пречки пред професионалното развитие на учителите	49
Фигура 3.11	Пречки пред професионалното развитие на директорите	50
Фигура 4.1	Разпределение на учителите според процента на учениците, чийто майчин език е различен от езика на преподаване	54
Фигура 4.2	Разпределение на учителите според процента на учениците, които идват от социално слаби семейства	55
Фигура 4.3	Разпределение на учителите в зависимост от големината на населеното място, в което се намират училищата	56
Фигура 4.4	Ресурси в училищата	57
Фигура 4.5	Фактори, влияещи върху училищния климат	58
Таблица 4.1	Училищно самоуправление	59
Фигура 4.6	Значителна отговорност на директорите	60

Фигура 4.7	Споделяне на отговорностите при взимането на решения според учителите и директорите	62
Фигура 4.8	Образователна ангажираност на родителите, учениците и местната общност	63
Фигура 5.1	Разпределение на времето в учебния час	66
Фигура 5.2	Време за реално преподаване в учебния час	66
Фигура 5.3	Преподавателски практики	67
Фигура 5.4	Практики за оценяване на учениците	68
Фигура 5.5	Професионална увереност на учителите	69
Фигура 5.6	Начини за формално оценяване и получаване на обратна информация	71
Фигура 5.7	Мерки, предприети от директорите след формално оценяване на учителите	73
Фигура 5.8	Положителни промени в преподаването на учителите	74
Фигура 5.9	Положително въздействие на получената обратна информация от учителите върху преподаването им	75

ИЗПОЛЗВАНИ СЪКРАЩЕНИЯ

ЗПУО	Закон за предучилищното и училищното образование
ИТ	Информационни технологии
МОН	Министерство на образованието и науката
НИО	Национален инспекторат по образованието
НЦПКПС	Национален център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти
ОИСР	Организация за икономическо сътрудничество и развитие
СБУ	Синдикат на българските учители
СОП	Специални образователни потребности
ЦОПУО	Център за оценяване в предучилищното и училищното образование
GDPR	General Data Protection Regulation
IDB Analyzer	IEA International Database Analyser Software
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IRT	Item Response Theory
ISCED	UNESCO International Standard Classification of Education
NDM	National Data Manager
NPM	National Project Manager
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SDG	Strategic Development Group
S.E.	Standard error
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TGB	TALIS Governing Board
TUAC	Trades Union Advisory Council
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WinW3S	IEA Within-School Sampling Software

УВОД

Повечето хора имат досег до учителите поне в два етапа от живота си – като ученици и като родители. Затова не е изненадващо, че почти всеки се чувства силно свързан с учителската професия и се интересува от нейното развитие. Наистина, много малко професии са така наблюдавани, обсъждани и оценявани като учителската.

В днешния динамично променящ се свят учителската професия става все по-комплексна и изискваща много и разнообразни знания, умения и преподавателски практики. За да могат учителите да предоставят качествено и ефективно обучение на учениците, професията трябва да се пренасочи от статично структурирана организация с определени стандарти към динамично променяща се система с механизми, които дават възможност на учителите непрекъснато да осъвременяват познанията и преподавателските си практики.

От началото на 21. век образованието не е свързано само с директен трансфер на знания от учителите към учениците. То е свързано и с възможността на учителите да оказват подкрепа за развиване на образователни умения и средства, чрез които учениците да навигират с увереност в непрекъснато усложняващия се и променящ се свят. Обществото вече не се интересува само от това, което знаят учениците, а и от това какво могат да правят с това, което знаят. Днес немалка част от уменията, които е лесно да се усвоят, също е лесно да се автоматизират и дигитализират. Това поставя огромни предизвикателства пред образованието и пред учителите като негови носители. Тяхната роля днес е да развият средствата и механизмите, които ще са необходими за утрешния ден, като научат учениците да мислят самостоятелно и критично, да работят в екип и непрекъснато да търсят средства и начини за личностно развитие. След като се очаква от учителите да подготвят учениците да учат през целия си живот, то те самите трябва да са подготвени да се развиват през цялата си кариера.

Обществените очаквания към учителите са много по-големи от заложените им задължения в текущите длъжностни характеристики и сериозно надхвърлят стандартите на академичната им подготовка. Днешните учители трябва да са подготвени по предмета, който преподават (да са специалисти), да познават учебното съдържание и ефективните практики за преподаването му (да са педагози), да включват съвременните дигитални технологии в преподаването си (да са информатици), да познават, разбират и подпомагат възрастовата група, на която преподават (да са психолози), да могат да създадат ефективна учебна среда, водеща до добри образователни резултати (да са мениджъри), да могат да оценяват учениците и своята работа и да дават обратна информация по конструктивен начин (да са анализатори), да следват и описват всички нормативни процедури (да са администратори) и не на последно място, да могат да гарантират, че наученото от учениците им ще им бъде от полза в живота (да са изследователи и визионери). Всички тези аспекти доказват, че професията „учител“ е експертна, академична и дори енциклопедична, а учителят трябва да бъде събирателен образ на съвременния образован човек. Това е сериозно предизвикателство, защото без подходящата подготовка, включваща продължаващо образование и професионално развитие и силна мотивация и увереност в собствените сили, не е възможно учителите да отговорят на поставените от обществото очаквания.

По същия начин обществените очаквания към директорите на училища надминават заложените изисквания в длъжностните им характеристики. Директорите трябва да бъдат лидери и визионери, които да вдъхновяват и мотивират екипа, с който работят. Те трябва да познават модерните преподавателски практики и тези, свързани с оценяването, да бъдат умели мениджъри на човешките ресурси в училището, успявайки да дадат адекватна обратна информация на служителите си и да ги окуражават да се развиват. В допълнение от директорите се очаква да бъдат свързващото звено между родителите, местните власти, учителите и непедagogическия персонал по начин, по който да създадат атмосфера на взаимно сътрудничество и подкрепа в училището, както и да разпределят финансовите и материалните ресурси на училището, а понякога дори да ги осигуряват, за да гарантират най-подходящите условия за провеждане на качествен учебен процес.

Безспорен факт е, че качеството на училищното образование зависи основно от качеството на учителите и директорите на училищата, в които те преподават. За съжаление, през последните няколко години се забелязва ерозия на престижа на учителската професия, породена от множество различни по характер и естество причини. Това е много тревожно, защото престижността на една професия оказва сериозно влияние както върху желаещите да я практикуват, така и върху професионалната удовлетвореност на тези, които вече я практикуват. Най-голямото предизвикателство пред образователните системи е откриването и прилагането на мерки за въвлечането, подготвянето и задържането на способни и мотивирани кадри в образователната система. Това ще доведе до положителна промяна на обществените нагласи към тази професия и ще я направи по-привлекателна. Разбира се, това не може да се случи, без да са осигурени подходящите работни условия, материалните и нематериалните стимули, които да оказват влияние върху професионалното удовлетворение на учителите и на директорите на училищата.

В повечето образователни системи образователните власти полагат сериозни усилия да повишат автономността на учителите в преподавателската им практика, като им дават възможност да заздравят доверието на учениците и родителите към тях, да увеличат прозрачността за работата си пред обществото и да развият сътрудничеството си с колегите и образователните власти. Тези мерки вървят ръка за ръка с ефективни механизми за намаляване на работната натовареност, стреса и административните отговорности, които са сред основните фактори, правещи учителската професия непривлекателна.

Международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСР е най-голямото международно изследване на учителите, директорите и образователната среда в училищата. Концептуалната рамка на TALIS е дългосрочна програма от изследвания с цикли, в които се проучват важни въпроси, свързани с политиките в образованието. За първи път изследването се провежда през 2008 година и дава глас на прогимназиалните учители и на директорите на училищата, в които те работят, да споделят своя опит, възгледи и приоритети. Основно фокусът е поставен върху учебната среда и работните условия на учителите в училищата. Във втория цикъл на изследването (TALIS 2013) акцентът пада върху темите, посочени след анализ на резултатите от предходния цикъл като оказващи влияние върху ефективното преподаване. По същия начин са избрани и темите, върху които да се постави фокусът в последно проведените цикъл на изследването (TALIS 2018). Част от тях повтарят теми, изследвани и в предходните цикли с цел откриване на промени за последните 5 – 10 години, а други са нови и разглеждат съвременните проблеми на образованието.

Целта на изследването е да създаде богата база от международно сравними данни, съдържащи ценна информация за развитието на ефективни образователни политики и за предизвикателствата пред тяхното въвеждане, като се стреми да чуе гласа на учителите и директорите на училища по отношение на тези теми. По такъв начин TALIS се стреми да подпомогне образователните експерти да разработят и въведат успешни политики и практики, подпомагащи учителите и директорите в тяхната всекидневна работа и развиващи ефективното преподаване и учене.

Предвид значението на училищното ръководство за създаване на ефективно работещо училище, TALIS описва ролята на директорите и техните екипи и изследва подкрепата, която те оказват на учителите. Тъй като формирането и задържането на ефективни учители е приоритет на всяка образователна система, изследването се интересува също и от това как работата на учителите се оценява и признава и доколко се обръща внимание на нуждите им от професионално развитие.

По този начин TALIS, като сравнително изследване на условията за преподаване и учене в различни образователни системи, предлага едно средство, което дава възможност характеристиките на образователната система на всяка страна участничка да се съпоставят с тези от други страни. Използването на резултатите е от изключително значение за модернизирването на програмите за обучение на учители и за подобряване на учебния процес, като цяло. Сравнителният анализ позволява да се открият практиките, прилагащи успешните политики в образованието, и подпомага да се дефинират тези политики в национален контекст.

В националния доклад се представят и анализират най-вече резултатите за България от проведените през 2018 година трети цикъл на изследването, като са направени сравнения както със средните резултати за страните, участвали в TALIS, така и с резултатите за България от предишните

цикли на изследването през 2008 и 2013 година. За основа на доклада са използвани двата тома, представящи международните резултати от TALIS 2018^{1, 2}.

Националният доклад с резултатите от TALIS 2018 обръща внимание и се стреми да даде отговор на следните въпроси:

- Какви са основните цели и характеристики на изследването TALIS 2018?
- Какви демографски промени се наблюдават за последните 10 години в популацията на прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават?
- Защо прогимназиалните учители са избрали учителската професия и какво ги мотивира да я практикуват?
- В какви дейности за професионално развитие се включват и имат желание да се включват прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават?
- Доколко прогимназиалните учители и директорите на училища, в които те преподават, са удовлетворени от работните си условия и кои фактори оказват влияние върху работата им?
- Какви преподавателски практики използват прогимназиалните учители в часовете си и доколко са автономни при избора им?

¹ OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

² OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

ГЛАВА 1

ОБЩО ПРЕДСТАВЯНЕ НА TALIS И УЧАСТИЕТО НА БЪЛГАРИЯ В НЕГО

1.1 Основни идеи и цели на изследването

Международното изследване за преподаване и учене TALIS на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) се фокусира върху учебната среда и работните условия на учителите в училищата. Чрез предоставянето на актуални, валидни и сравними данни то цели да подпомогне страните да създадат политики в ключови области, създаващи ефективни съвременни учители и развиващи условията за качествено образование.

Изследването TALIS е планирано като поредица от проучвания – цикли, които през определен период от време да изследват учители от всички нива на училищното образование, като основна целева популация са учителите, преподаващи на ученици в прогимназиалния етап на образование (ISCED level 2)³.

През септември 2015 година ООН приема „Програма за устойчиво развитие 2030“, в която са формулирани глобалните цели за устойчиво развитие⁴. Цел 4. „Качествено образование“ гласи: „Осигуряване на приобщаващо и равностойно качествено образование и стимулиране на възможностите за учене на всички през целия живот“. За постигането на тази цел до 2030 година образователните системи по света трябва да провеждат оценяване на образователните резултати на учениците чрез участието им в международни изследвания и да прилагат политики за повишаване качеството на образованието и учебната среда, в това число и на педагогическите кадри.

TALIS допринася за изпълнение на поставената цел, особено по отношение на подцел 4.с: „До 2030 година значително да се увеличат квалифицираните учители, включително чрез международно сътрудничество за обучение на учители в развиващите се страни“⁵.

Всички тези предпоставки формулират основните цели на изследването:

- да създаде ясни международни индикатори и да направи подробни анализи на практиките, свързани с учителите и преподаването, които да подпомогнат страните при разработването на политики за създаване на условия за ефективно преподаване и учене;
- да анализира събраните данни, като даде възможност за сравнения между отделните страни във връзка с изправянето им пред сходни предизвикателства, различни подходи за справянето с тях и влиянието, което те имат върху учебния процес, като цяло;
- да определи и опише как условията на преподаване и учене в образователните системи са се променили за последните 5 или 10 години в страните, участвали съответно и в TALIS 2013, и в TALIS 2008.

1.2 Дизайн и съдържателна рамка на изследването

Първият цикъл стартира в началото на 2006 г., като България се включва в него през пролетта на 2007 г. след предложение за финансиране от Европейската комисия.

Вторият цикъл стартира през 2011 г., като участието на България отново е финансирано частично от Европейската комисия.

³ UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Достъпно на: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

⁴ United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY. Достъпно на: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

⁵ UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris. Достъпно на: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

Третият цикъл на TALIS се реализира в съответствие с вече определения 5-годишен цикъл на провеждане и отново е реализиран с финансовата подкрепа на Европейската комисия.

За TALIS 2018 е решено, освен основната целева популация на прогимназиалните учители, страните да имат възможност при желание да изследват и учителите, преподаващи на ученици в начален (ISCED level 1) и в гимназиален етап (ISCED level 3)⁶. Тъй като България участва само с прогимназиални учители, в доклада не са разгледани данните за учителите от начален и гимназиален етап, получени в други страни.

Съдържателната рамка на TALIS се стреми да разгледа и изследва всички съществено важни въпроси, от които се интересуват образователните системи по света. В целия свят въпросите, свързани с привличането на нови учители, тяхното задържане в професията и професионалното им развитие са приоритетни за образователните власти. По тази причина съдържателната рамка на TALIS 2018 се фокусира най-общо върху следните пет изследователски области:

1. Привличане на учители
2. Професионално развитие на учителите
3. Задържане на учителите
4. Училищно управление в подкрепа на качествено образование
5. Ефективни учители и преподавателски практики

Запазването на част от темите, разглеждани в предишните цикли на TALIS, е от ключово значение за изследването, защото дава възможност на страните да оценят настъпилите промени и ако е възможно, да проследят тенденциите им.

Таблица 1.1 Съдържателна рамка на темите, включени в TALIS 2018

		Фокус	
		Професионални характеристики на учителите	Педагогически практики на учителите
Ниво	Институционално	Управление на човешките ресурси и отношения със заинтересованите страни/ връзки с обществеността	Училищен климат
			Училищно управление
	Индивидуално	Образование и професионална подготовка	Професионални практики
		Мотивация и професионална удовлетвореност	
		Професионално развитие и предоставяне на обратна информация	Преподавателски практики
		Професионална увереност	

Съдържателната рамка за 2018 година е съставена чрез определянето на най-важните теми и индикатори (от предложените 96 индикатора, групирани в 20 теми), извършено чрез приоритизирането им от страните. Тя включва 9 основни теми (както изследвани досега, така и нови), свързани с професионалните характеристики и педагогическите практики на институционално и индивидуално ниво. В допълнение към рамката са добавени две теми – „Иновативност“ и „Преподаване в многообразна образователна среда“, които се разглеждат в контекста на останалите.

Съдържателните теми и съответните им индикатори, изследвани в TALIS 2018, са представени най-общо в таблица 1.2.

⁶ UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Достъпно на: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

Таблица 1.2 **Теми и индикатори, изследвани в TALIS 2018**

Теми	Индикатори
Тема 1. Преподавателски практики	представи за същността на преподаването
	учебна среда
	педагогически практики
	управление на класната стая
	пречки за прилагането на различни преподавателски практики
	големина и състав на паралелките
	разпределение на времето в учебния час
Тема 2. Управление на училището	роля и функция на директора на училището (административен и обучителен модел на управление)
	модел на споделено управление на училището
	професионална квалификация и опит на директорите
	професионална удовлетвореност на директорите
	професионална натовареност на директорите
	разпределение на работното време на директорите
	училищно самоуправление за ключови области
	обучение и професионално развитие на директорите
	професионална увереност на директорите
Тема 3. Професионални практики	сътрудничество с колеги в училището
	участие при взимането на решения в училището
	профил и участие в широки професионални общности
	мобилност на учителите във и извън страната
Тема 4. Образование и професионална подготовка на учителите	характеристики на академичната подготовка и учебната практика – съдържание, продължителност, институции
	предполагаема ефективност на професионалната подготовка
Тема 5. Професионално развитие и предоставяне на обратна информация	подкрепа за професионално развитие
	пречки пред професионалното развитие
	видове професионално развитие (формални и неформални форми)
	съдържание на формалните и неформалните форми за професионално развитие
Тема 6. Училищен климат	отношения между учителите и учениците
	отношения с родителите и местната общност и участието им в училищния живот
	дисциплина и сигурност
	фактори, затрудняващи обучението
	етични норми в училището
Тема 7. Професионална удовлетвореност	удовлетвореност от учителската професия/директорската позиция
	удовлетвореност от работното място
	представи на учителите за обществените нагласи към учителската професия
	представи на учителите за образователните политики
	удовлетвореност от заплатата
Тема 8. Управление на човешките ресурси и връзки с обществеността	училищни практики за оценяване и предоставяне на обратна информация на учителите
	кариерно развитие на учителите
	представи за въздействието на практиките за оценяване и предоставяне на обратна информация на учителите
	положителни промени (материални и нематериални) вследствие на оценяването и получената обратна информация от учителите
	начини за справяне с открити слабости в преподаването
Тема 9. Професионална увереност	самооценка на собствените педагогически знания и умения на учителите
	самооценка на мотивацията и нивата на стрес

Изследователският инструментариум включва два въпросника – за учителя и за директора, които обхващат въпроси, разработени в съответствие със съдържателната рамка. Времето, определено за попълването на всеки въпросник, е между 45 и 60 минути. Тъй като темите са обширни, а времето за попълване на всеки от въпросниците е ограничено, след пилотното изследване е направено огромно усилие да бъдат подбрани само тези въпроси, които по най-успешен начин да измерят търсените индикатори. В резултат на това част от темите са по-задълбочено разгледани от други, като е обърнато особено внимание върху въпросите, които откриват разликите между циклите за дадени индикатори.

Въпросниците са разработени на английски и френски език, като националният координатор във всяка страна се ангажира с тяхното превеждане, а при нужда и адаптиране (за да се отразят по възможно най-подходящ начин националните образователни специфики). За да се гарантира, че получените резултати са сравними както между страните, участващи в TALIS 2018, така и между отделните цикли, националният превод и направените адаптации на въпросниците преминават през 3 стъпки на верификация, организирани от Секретариата на Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA Amsterdam). Тези стриктни механизми за оценяване качеството на превода и процедурите за провеждане на изследването гарантират културната и езиковата валидност на изследователския инструментариум.

Дизайнът на изследването се характеризира с определени параметри, които осигуряват представителността на получените данни. Те са представени в таблица 1.3.

Таблица 1.3 **Параметри на изследването**

	Международни параметри	Параметри за България
Целева популация	• Учители, които преподават в прогимназиялния етап	• 2862 прогимназиялни учители
	• Директорът на училището, в което те преподават	• 200 директори
Големина на извадката	• По 200 училища за страна	• 200 училища
	• По 20 учители от училище	• 20 учители от училище
Ниво на участие	• Поне 75,0% от училищата в извадката	• 100,0% от училищата
	• Поне 75,0% от извадката на учителите в училището	• 97,0% от учителите
Начин на попълване на въпросниците	• На хартиен носител	• На хартиен носител
	• Онлайн	
Тестови прозорци	• Септември – декември 2017 г. за Южното полукълбо	• 6 – 30 март 2018 г.
	• Март – май 2018 г. за Северното полукълбо	

Според дефиницията на TALIS прогимназиялни учители са тези, които в своята ежедневна работа обучават ученици, които са в прогимназиялния етап на училищното образование. Учителите, които преподават освен в прогимназиялния етап и в други етапи на училищното образование или преподават и в друго училище, също са включени в целевата популация. Няма ограничение за броя часове, в които те преподават в прогимназиялния етап. Следните специалисти са изключени от целевата популация:

- възпитатели, педагогически съветници, помощник-учители, библиотекари, психолози, логопеди, както и други специалисти, които подпомагат учителите в обучението;
- учители, които преподават само на възрастни;
- учители в продължителен отпуск;
- заместващи учители за период, по-малък от 6 седмици;
- учители, които са и директори на училище.

Дизайнът на изследването предполага включването на голям брой участници от всяка страна. За да може да участват минимален брой училища и учители, които да предоставят надеждни данни, представителни за цялата популация, в TALIS се използва двустъпкова стратифицирана случайна извадка. На първа стъпка се избират 200 училища от всички с прогимназиален етап в дадената страна, а на втора – по 20 учители, преподаващи в прогимназиалния етап на образование от всяко избрано училище. Учителите се избират на случаен принцип от всички прогимназиални учители в училището чрез специализиран софтуер WinW3S, разработен от Центъра за обработка на данни към IEA Hamburg. На всеки избран за участие учител софтуерът присъединява уникален идентификационен номер, съгласно разпоредбите на GDPR за запазване на конфиденциалността. Ако в училището има по-малко от 20 учители, отговарящи на дефиницията на изследването за прогимназиален учител, то всички се избират за участие.

В идеалния случай се очаква 100% участие на избраните училища и учители. За всяко избрано за участие училище са предвидени по две заместващи училища, тъй като е възможно някое от училищата да откаже участие по обективни причини. Възможно е и някои учители да са напуснали училището или да откажат участие, тъй като попълването на въпросниците е доброволно. В TALIS се определят следните минимални допустими нива на участие:

- поне 75% от избраните за участие училища (училището се приема за участвало, ако са участвали поне 50% от избраните за участие учители);
- поне 75% от избраните за участие учители.

Всички изисквания за конфиденциалност на данните са спазени, като имената на участващите в изследването учители и директори са заместени от идентификационни номера. Всеки попълнен въпросник се запечатва в специален плик от респондента.

1.3 Организиране и провеждане на изследването

Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е международен форум, чрез който правителствата на 36 демократични държави работят заедно върху икономически, социални и екологични предизвикателства на глобализацията. ОИСР е основен посредник на страните за откриване и разбиране на приоритетите и справяне с новите предизвикателства пред света. Организацията дава възможност на страните да сравнят своя опит в разработването и прилагането на политики, да търсят отговори по общи въпроси, да идентифицират добри практики и да координират работата си.

Разработването на TALIS е резултат от съвместното сътрудничество на държавите членки на ОИСР и на партниращите държави, участващи в изследването. Включването на организации, представляващи учителите, като Съвета на синдикатите към ОИСР (TUAC), е от голямо значение за развитието на проекта. Осигурената от Европейската комисия финансова подкрепа насърчава включването на държавите членки от Европейския съюз. Не на последно място, ключова роля за успешното осъществяване на проекта има участието на учителите и директорите на училища.

Управляващият съвет на страните участнички (TGB) включва представители на всички държави, взели участие в третия цикъл на TALIS. Той поставя основните цели на изследването и определя стандартите за събирането на данните и докладването на резултатите. Експертната група за разработване на инструментариума (SDG) има за задача да изготви въпросници, които да включват въпроси с аналитична цел и такива, свързани с политиките в образованието.

На международно ниво координирането и осъществяването на проекта е отговорност на Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA). Секретариатът на IEA в Амстердам, Нидерландия, е отговорен за гарантиране валидността на превода на изследователския инструментариум и за контрола на качеството по провеждането му. Статистическият институт на Канада (Statistics Canada), като подизпълнител на IEA, разработва план за изготвяне на извадките за всяка от страните и ги подпомага при неговото прилагане. Секретариатът на ОИСР служи като щаб на Управляващия съвет на страните участнички и е отговорен за цялостното координиране на проекта.

Първият цикъл на TALIS през 2008 година се провежда в 24 държави, а вторият цикъл през 2013 – в 34 държави, провинции или региони. В TALIS 2018 вземат участие 48 държави, провинции или региони от 5 континента.

Таблица 1.4 Страни, участващи в TALIS 2018

Австралия	Албърта, Канада	Саудитска Арабия
Австрия	Кипър	САЩ
Англия	Шанхай, Китай	Сингапур
Буенос Айрес, Аржентина	Китайски Тайпе	Словакия
Белгия	Колумбия	Словения
Бразилия	Латвия	Турция
България	Литва	Унгария
Виетнам	Малта	Финландия
Грузия	Мексико	Франция
Дания	Нидерландия	Хърватия
Естония	Нова Зеландия	Чехия
Израел	Норвегия	Чили
Исландия	ОАЕ	Швеция
Испания	Португалия	Южна Африка
Италия	Румъния	Южна Корея
Казахстан	Русия	Япония

Забележка: Страните в оранжеви полета са участвали и в TALIS 2013, а тези в сиви – и в TALIS 2008

Страните провеждат изследването на национално ниво чрез национални координатори (NPM) и национални мениджъри на данни (NDM). Националните координатори имат ключова роля за осигуряване участието на училищата в извадката, за финализиране на въпросниците, за изготвяне на националната база данни и за спазване на процедурите по провеждане и публикуване на резултатите. Националните мениджъри на данни координират действията по събиране и обработване на данните на национално ниво и отговарят за техническата им коректност и защита съгласно изискванията на GDPR.

За трети път Национален координатор на изследването за България е Центърът за оценяване в предучилищното и училищното образование (ЦОПУО) към МОН.

Във всяка страна е извършен мониторинг върху провеждането на изследването на национално ниво от международен наблюдател, предложен от националния координатор и нает от Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA). Международният наблюдател на изследването в България е представител на Синдиката на българските учители (СБУ).

1.4 Организация на доклада

Докладът е структуриран в пет глави по следния начин:

- **Глава 1** представя изследването и участието на България в него;
- **Глава 2** описва профила на прогимназиалните учители и на директорите на училища, в които те преподават, и разглежда факторите, свързани с привличането и задържането на способни и мотивирани кадри в учителската професия;
- **Глава 3** представя академичната подготовка и анализира професионалното развитие на прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те работят;
- **Глава 4** разглежда профила на прогимназиалните училища и анализира факторите, които оказват влияние върху работните условия на учителите и директорите;

- **Глава 5** разглежда преподавателските практики на прогимназиалните учители и анализира факторите, които влияят върху създаването на стимулираща среда за ефективно преподаване и учене.

Таблица 1.5 Връзка между темите, изследвани в TALIS 2018, и главите в доклада

	Професионални характеристики	Педагогически практики
Институционално ниво	Глава 2 Привличане и задържане на учителите и директорите на училища	Глава 4 Осигуряване на подходящи работни условия на учителите и директорите на училища
Индивидуално ниво	Глава 3 Образование и професионално развитие на учителите и директорите на училища	Глава 5 Създаване на стимулираща среда за ефективно преподаване и учене

За обработване и анализиране на данните от изследването е използван специализиран софтуер – IDB Analyzer 4.0⁷ и IBM SPSS Statistics¹⁹.

В националния доклад са формулирани изводи и заключения, които отразяват единствено вижданията на автора и по никакъв начин не ангажират споменатите национални и международни институции.

1.5 Насоки за разчитане на резултатите

Закръгляване

Данните в таблиците и фигурите са закръглени до цяло число или до първия знак след десетичната запетая. В резултат на това е възможно сборът на някои от процентите да не е точно 100%.

Имена на страните

Голяма част от държавите, провинциите или регионите, участващи в TALIS 2018, имат официални имена, които са твърде дълги, за да бъдат поместени в таблиците на доклада. По тази причина са използвани кратки наименования на страните.

Стандартна грешка (SE)

В TALIS всички страни участват с извадка от учители и директори. Средният резултат на дадена страна се получава само въз основа на отговорите на тези избрани за участие учители и директори, които са участвали в изследването. Затова средният резултат на страната е приблизително равен на точния ѝ среден резултат, т.е. този, който би се получил, ако всички учители и директори участваха в изследването. Ако друга извадка от училища и учители от страната бяха участвали в изследването, техният среден резултат щеше да бъде приблизително равен на получения, но не задължително същият. Поради тази причина се пресмята стандартната грешка на измерения среден резултат чрез процедури на неklasическата теория на тестовите (IRT). Колкото е по-малка грешката, толкова е по-точен определеният среден резултат или процент.

Статистически значима разлика

Определя се чрез статистически процедури, които показват с достатъчна степен на сигурност (5% допустима вероятност за грешка или 95% доверителен интервал), че установената разлика между изследваните групи не е случайна. В общия случай разлика в средните резултати от няколко процента не е статистически значима, особено ако има припокриване на интервалите, оформени от резултатите $\pm 2. SE$.

⁷ International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2017). IDB Analyzer. Hamburg, Germany: IEA Hamburg. Достъпно на: <http://www.iea.nl/data.html>.

⁸ IBM Corporation. (2013). IBM SPSS Statistics. Somers, NY: IBM Corporation.

В доклада са разгледани статистически значимите разлики за България в сравнение със средните за страните, участвали в TALIS 2018, и/или в сравнение с резултатите на страната ни от предходните цикли на изследването.

Разчитане на таблиците и фигурите

В поместените в доклада таблици и фигури означенията „България 2008“, „България 2013“ и „България 2018“ посочват средните резултати или проценти на страната ни съответно през първия, втория и третия цикъл на изследването. В допълнение „TALIS средно“ показва средно аритметичното на средните резултати или проценти на участващите в TALIS 2018 страни. За данните, получени от учителите, то е формирано от всичките 48 участващи държави, провинции или региони. За данните получени от директорите на училища, „TALIS средно“ е средно аритметичното на резултатите, получени от 47 участващи страни, защото данните за Австралия не покриват минималните нива на участие.

Разчитане на данните от учителите и директорите

С цел облекчаване на текста и повишаване на четивността в доклада се използват общите понятия „учител“ и „директор“. Под „учител“ трябва да се разбира единствено учител, който преподава на ученици от прогимназиалния етап на образование, а под „директор“ – директор на училище, в което има ученици от прогимназиалния етап на образование. В някои случаи данните от директорите се използват като атрибут на учителите, т.е. са анализирани на ниво учители и са претеглени спрямо тях. В тези случаи представените данни трябва да се разглеждат като „процент на учителите, чиито директори ...“, а не като „процент на директорите ...“.

Интерпретиране на резултатите от TALIS 2018

Задължително трябва да се има предвид, че получените резултати се основават единствено на отговорите на учителите и директорите, т.е. представят техните мнения, разбирания и убеждения, както и личната им оценка за техните дейности. Тази ценна информация дава поглед върху това как учителите възприемат учебната среда, в която работят, какво ги мотивира и как политиките и практиките в образованието се прилагат на място. Като всяко лично мнение обаче, тази информация е субективна и затова се различава от обективно измерените данни. Това е в сила и за представените от директорите данни, характеризиращи училището, които може да се различават от данните, събрани по административен път.

Интерпретиране на резултатите между отделните цикли на TALIS

При сравняване на данните от проведените три цикъла на изследването в периода 2008 – 2018 трябва да се отчетат възможните минимални разминавания във формулировките на някои въпроси или части от въпроси, които не е изключено да са оказали влияние върху отговорите на учителите и директорите.

Причинно-следствени връзки

Дизайнът на изследването е такъв, че не може да измерва причинно-следствените връзки. Например при проучване на връзките между училищния климат и сътрудничеството между учителите не е възможно да се установи дали добрият училищен климат зависи от доброто сътрудничество между учителите, или обратното. При регресионния анализ изборът на зависими и независими променливи е базиран единствено върху теоретични фактори, отговарящи на аналитичната рамка на изследването. Думата „ефект“ трябва да се разбира само в статистическия ѝ смисъл, т.е. ефект е параметър, който описва линейната зависимост между зависима и независима променлива.

ГЛАВА 2

ПРИВЛИЧАНЕ И ЗАДЪРЖАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ И ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИЩА

2.1 Въведение

TALIS изследва голям брой учители и се интересува от тяхното мнение по актуални въпроси, свързани с работата им. В допълнение училищата по света се ръководят от образователни мениджъри (директори). Тяхното управление оказва голямо влияние върху ефективността на учителите и условията им на труд, както и върху резултатите от постиженията на учениците.

Събраните описателни данни разглеждат множество характеристики на учителите и директорите, които дават широка основа за анализ на много въпроси в следващите глави. Важно е да се отбележи, че посочените данни могат да не съответстват на тези от официалната статистика. Идеята е представените данни да допълват, а не да противоречат на официалните.

Тази глава е разделена на две части.

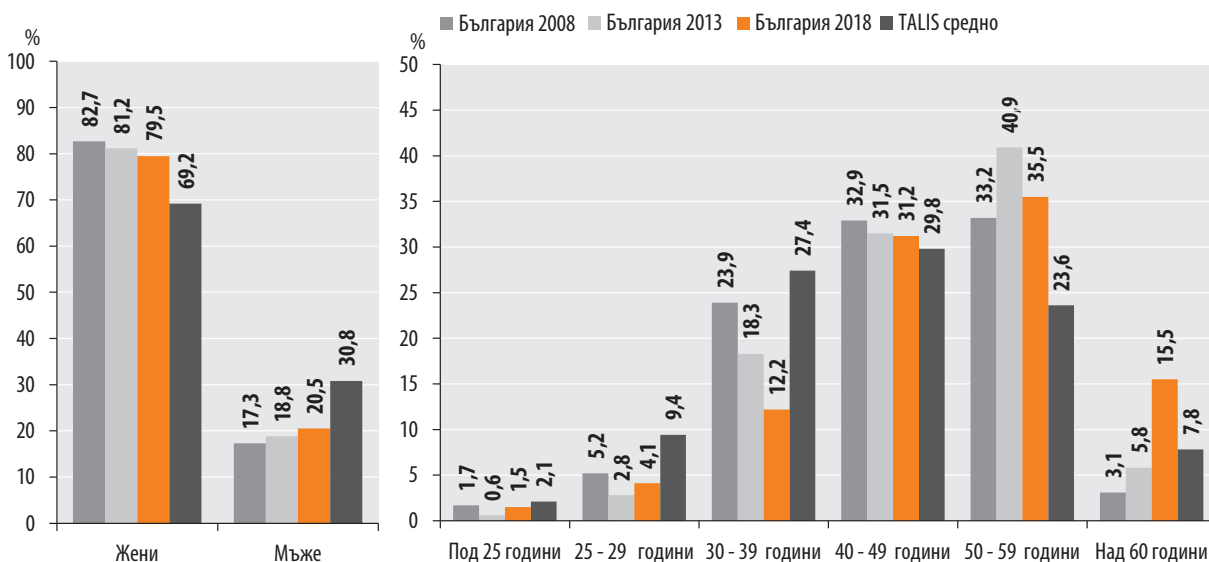
- Първата част представя профила на прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те работят, като се фокусира върху техните демографски и трудови характеристики.
- Втората част описва факторите, оказали и оказващи голямо влияние върху привличането и задържането на учителите с акцент върху мотивацията, професионалната удовлетвореност, стреса на работното място и не на последно място, върху оценката на учителите и директорите за обществените нагласи към професията „учител“.

2.2 Профил на прогимназиалните учители и директорите на училища

2.2.1 Демографски профил на учителите и директорите

Сред основните демографски характеристики, които изследването измерва, са полът и възрастта на прогимназиалните учители и директорите на училища. Фигура 2.1 представя тяхното разпределение за учителите, а фигура 2.2 – тяхното разпределение за директорите на училищата, в които те работят.

Фигура 2.1 Разпределение на учителите по пол и възраст



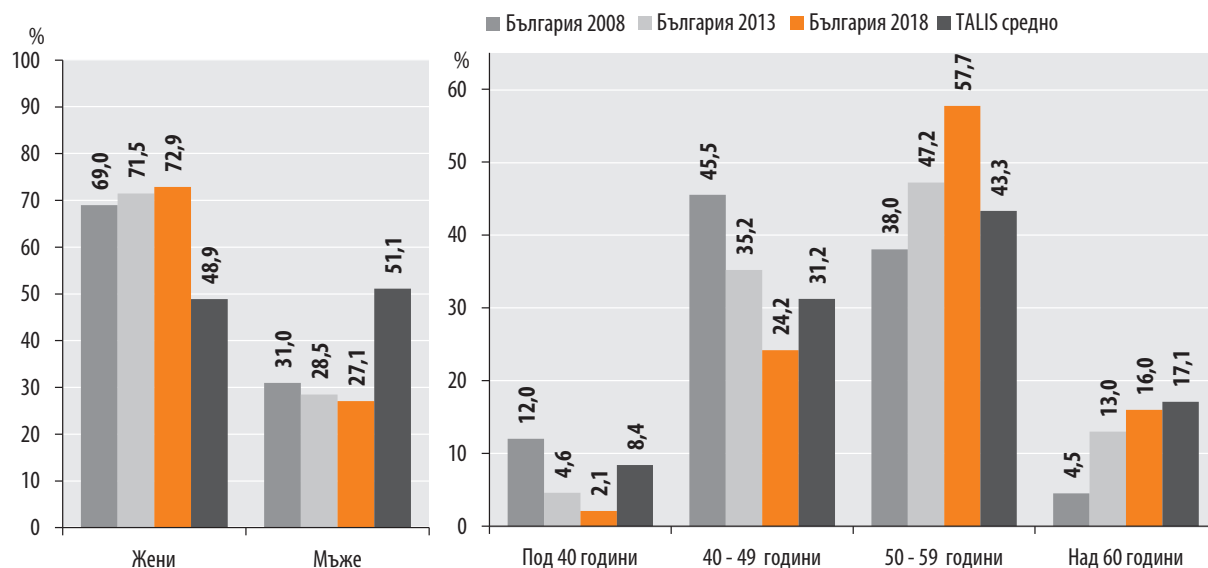
Средно за участващите в TALIS страни почти 70 процента от учителите са жени. Най-голям процент жени учители има в Латвия (89,2%), Русия (85,0%), Литва (84,9%), Естония (83,8%), Грузия (83,3%), Словакия (82,1%) и България (79,5%). Феминизирането на учителската професия от години е факт в страната ни, като за последните 10 години се забелязва леко увеличение на процента мъже учители в България – от 17,3% през 2008 до 20,5% през 2018 година. Въпреки това ефектът, който това неравномерно разпределение може да има върху преподаването и ученето, би бил значително по-голям у нас, отколкото в страните, в които не се наблюдава полов дисбаланс сред учителите.

В България средната възраст на учителите непрекъснато нараства, като през 2018 година тя е 48,9 години при средно 43,4 години за участвалите в TALIS страни. Страната ни, заедно с Грузия, Литва, Естония, Португалия, Италия и Латвия е с най-високата средна възраст на учителите.

Данните показват, че 51,0% от прогимназиалните учители са над 50-годишна възраст, а едва 5,6% – под 30-годишна възраст. При сравнение на данните за България от трите цикъла се наблюдава запазване ниските нива на включване на млади учители в системата, както и сериозен спад на процента учители на възраст между 30 – 39 години, за сметка на сериозно увеличение на процента учители на възраст над 60 години – с около 10% за последните 10 години и за двете възрастови групи. Част от тези промени най-вероятно са продиктувани от увеличението на пенсионната възраст, но със сигурност оказва влияние и необходимостта от задържане на част от учителите дори и след пенсионирането им поради липса на възможност за тяхното заместване.

Най-общо казано, на всеки 10 пенсиониран учители в българската образователна система постъпва само 1 нов. Дори само това ясно очертава нуждата от подобряване на политиките, свързани с привличане и задържане на млади учители, защото, ако тези тенденции продължат, съвсем скоро недостигът на учители в училищата ще бъде непреодолим. Фактори като отрицателния прираст в България и непрекъснатото увеличаване на пенсионната възраст няма да могат да компенсират този фрапиращ дисбаланс. Не би трябвало да ни успокоява и фактът, че тенденцията за увеличаване възрастта на учителите се наблюдава в повечето европейски страни. Малко повече от половината от учителите в страните, участващи в TALIS, са на възраст от 30 до 50 години, а само 11,5% – под 30 години.

Фигура 2.2 **Разпределение на директорите по пол и възраст**



Средно за участващите в TALIS страни повече от половината от директорите на училища са мъже (51,1%). Това не е в сила за България, където почти 73 процента от директорите са жени, като се забелязва дори леко увеличаване на процента на жените през последните 10 години. Всъщност България е страната с най-сериозен полов дисбаланс след Латвия, в която 83,8% от директорите са жени.

В много страни повечето от директорите се избират от редиците на учителите, които са се наложили като успешни и са добре приети сред колегите си. Затова не е изненадващ фактът, че средно за страните много малка част от директорите са на възраст под 40 години (8,4%). В България този процент е още по-нисък, като едва 2,1% от директорите са на възраст под 40 години. Забелязва се значително намаляване процента на младите директори в сравнение с 2008 година, когато 12,0% от директорите са били в тази възрастова група.

Както при учителите, така и при директорите в България се наблюдава увеличаване на средната възраст, която през 2018 година е 53,1 години при средна за страните 51,4 години. Това увеличение е породено от значителното намаляване процента на директорите на възраст между 40 и 49 години (от 45,5% през 2008 до 24,2% през 2018 година), както и от значителното увеличаване на директорите на възраст между 50 и 59 години (с почти 20%) и над 60 години (с над 11%) в сравнение с 2008 година. Тези данни са притеснителни, защото днес директорите се изправят пред все повече и по-разнообразни предизвикателства, вменяват им се все повече функции и задължения и има възможност по-възрастните директори да срещнат затруднения при прилагането на нововъведения, особено свързани с модернизацията на учебния процес.

Важен аспект, свързан с увеличаването на средната възраст на учителите и директорите, е и финансовият, тъй като фонд работна заплата е едно от най-големите пера в бюджетните разходи за образование. Учителите и директорите с по-голям трудов стаж получават по-високи заплати. Така с увеличаване на средната им възраст, а оттам и на годините трудов стаж и професионален опит, се повишават и разходите за заплати.

2.2.2 Професионален опит на учителите и директорите

Наред с образованието, професионалният опит на учителите и директорите допринася за развитието на професионалните умения и компетенции. Често в изследователските анализи дългият професионален опит се разглежда единствено от положителната му страна. Известна е позитивната връзка между ерудицията на учителите и постиженията на учениците. Резултати от проведени анализи⁹ показват, че всяка допълнителна година професионален опит на учителите води до по-високи постижения на учениците им. Тази зависимост е в сила най-вече през първите пет години от преподавателската кариера.

Все по-често обаче се разглежда и другата, негативна страна. Дългите години работа могат да доведат до прегаряне, инертност, закостенялост, нежелание за промяна и оказване на съпротива към нововъведения¹⁰. Това може да се окаже сериозна пречка в днешния динамичен свят, в който има все по-належаща нужда от бързи и ефективни промени в образователните системи – промени, които трябва да се случват все по-често и да бъдат възприети от учителите и директорите все по-бързо, а понякога дори и от днес за утре. Изследователите посочват, че учителите и директорите с дългогодишна професионална рутина много по-трудно се адаптират към промените и трябва да положат много повече усилия, за да могат да бъдат в крак със съвременните изисквания на образованието.

Разпределенията на прогимназиалните учители и на директорите на училищата, в които те работят, в зависимост от годините им професионален опит са представени съответно на фигури 2.3 и 2.4.

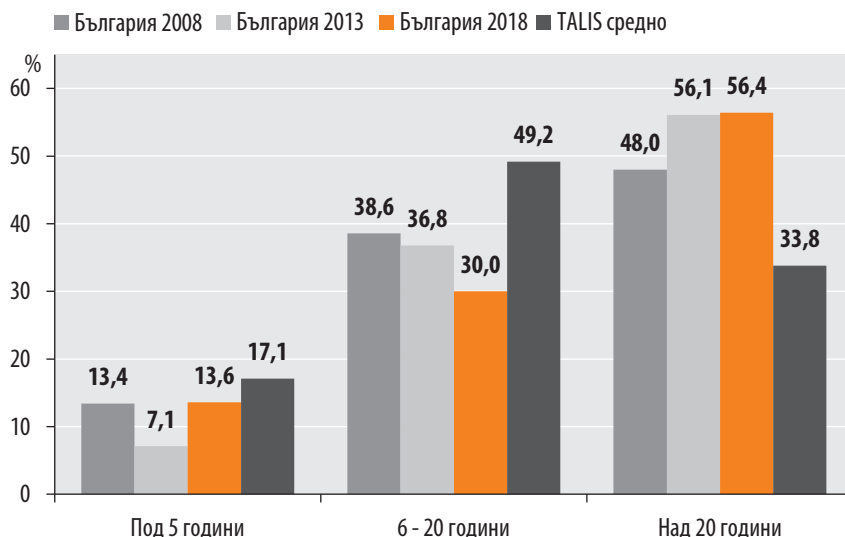
Учителите от участващите в TALIS страни имат средно 16,8 години професионален опит като преподаватели. Българските учители имат средно 21,6 години професионален опит, което ги прави едни от най-опитните учители, заедно с колегите им от Литва, Грузия, Латвия, Португалия, Естония и Русия.

При сравнение на данните за България за последните 10 години се забелязва запазване процента на учителите с професионален опит под 5 години (въпреки спада, наблюдаван през 2013 година) и леко намаляване на учителите с професионален опит между 6 – 20 години.

⁹ OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

¹⁰ OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

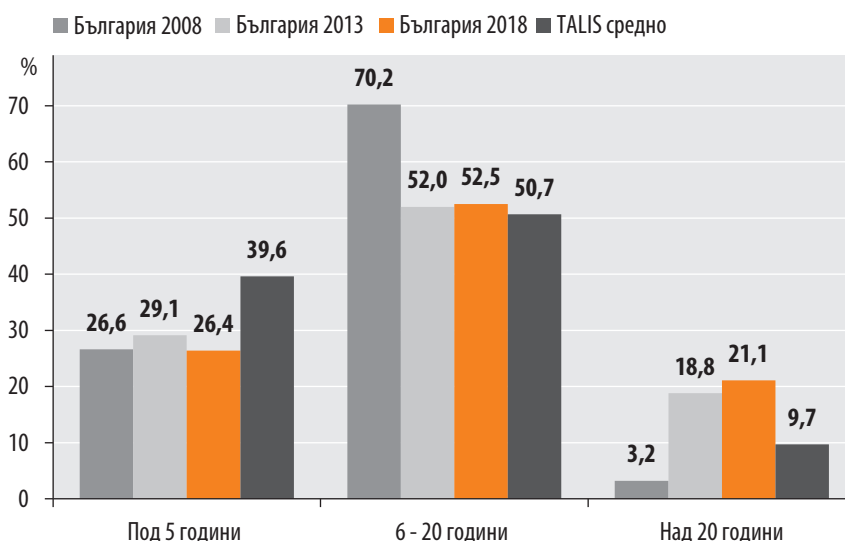
Фигура 2.3 **Разпределение на годините професионален опит на учителите**



В контекста на цялостната реформа на образователната система в България, заложена в Закона за предучилищното и училищното образование¹¹, може да се допусне, че голяма част от учителите срещат затруднения при директното прилагане на реформите и се чувстват несигурни на работното си място, което не може да не оказва влияние върху тяхната професионална увереност и мотивация за работа. Реформите в образованието биха се случили много по-лесно и ефективно, ако се извършват от учители с висока мотивация и гъвкавост, и ще имат много по-голяма стойност за тези от тях, които имат повече оставащо време в професията. В тази връзка, би трябвало да се вземат навременни мерки за информиране и подкрепа на по-рутинизираните учители, като паралелно се разработят стратегии за повишаване на професионалната увереност и мотивация на всички учители.

Професионалният опит на директорите доста варира за различните страни, участвали в TALIS. България, заедно с Литва, Естония, Латвия, Албърта (Канада) и Колумбия, е страната с най-опитните директори. Българските директори имат средно 13 години професионален опит при средно 9,5 години за страните, участвали в TALIS 2018.

Фигура 2.4 **Разпределение на годините професионален опит на директорите**



¹¹ Закон за предучилищното и училищното образование (2015). Достъпно на: http://mon.bg/upload/18448/zkn_PedUchObrazovanie_291218.pdf

В България след отчетения спад от почти 20% през 2013 година на директорите с професионален опит между 6 и 20 години, за сметка на тези с професионален опит над 20 години, за последните 5 години не се забелязва промяна в разпределението на директорите според годините им професионален опит.

Въпреки че по-големият професионален опит гарантира сигурност за качествено управление на училището, той може да предполага и по-големи затруднения при осъществяването на нововъведения за част от директорите, както беше отбелязано и при учителите. За справяне с тези потенциални пречки директорите на училища трябва активно да бъдат включвани в дейности за професионално развитие, които да ги подготвят за ефективно управление на материалните и човешките ресурси и учебния процес, както и за целенасочено осъществяване на образователните реформи в учебните заведения.

2.2.3 Трудова заетост и разпределение на работното време на учителите и директорите

Трудовата заетост влияе върху усещането за сигурност на работното място, но също така е и показател за гъвкавостта на учителската професия, например чрез възможността учителите да преподават на непълен работен ден в повече от едно училище. Средно за страните 78,7% от прогимназиалните учители са назначени на пълен работен ден, а 21,3% – на непълен работен ден.

В България 85,1% от учителите са назначени на пълен работен ден, а 14,5% – на непълен работен ден. Това е показател за по-голямата уседналост на българските учители в сравнение с повечето им колеги от другите страни. Може да се заключи, че в България практиката учител да работи в няколко училища, е все още непопулярна.

От друга страна, при сравнение на данните с тези от 2013 година се забелязва почти двойно покачване (с 7,8%) на учителите, които са назначени на непълен работен ден. Много вероятно това да е предизвикано от необходимостта за справяне с недостига на учители в някои училища в някои населени места.

Резултатите от TALIS 2018 показват също, че средно 79,9% от прогимназиалните учители са назначени на постоянен договор, а 20,1% са назначени на срочен договор, като от тях 11,2% – за период, по-малък от една година. Това най-вероятно е резултат от административните правила в образователните системи, налагащи мониторинг на работата на по-младите и неопитните и/или на новопостъпилите учители, преди да преминат на постоянен договор.

За България разпределението е сходно с това, отчетено през 2013 и 2008 година – 86,5% от учителите са назначени на постоянен договор, 5,7% – на срочен договор за повече от една година, а 7,8% – на такъв за период от 1 година или по-малко.

Независимо на какъв трудов договор са назначени, основната работа на учителите е обучението на учениците. За да може тази работа да има положителни резултати, учителите трябва да извършват много съпътстващи и понякога доста времеемки дейности.

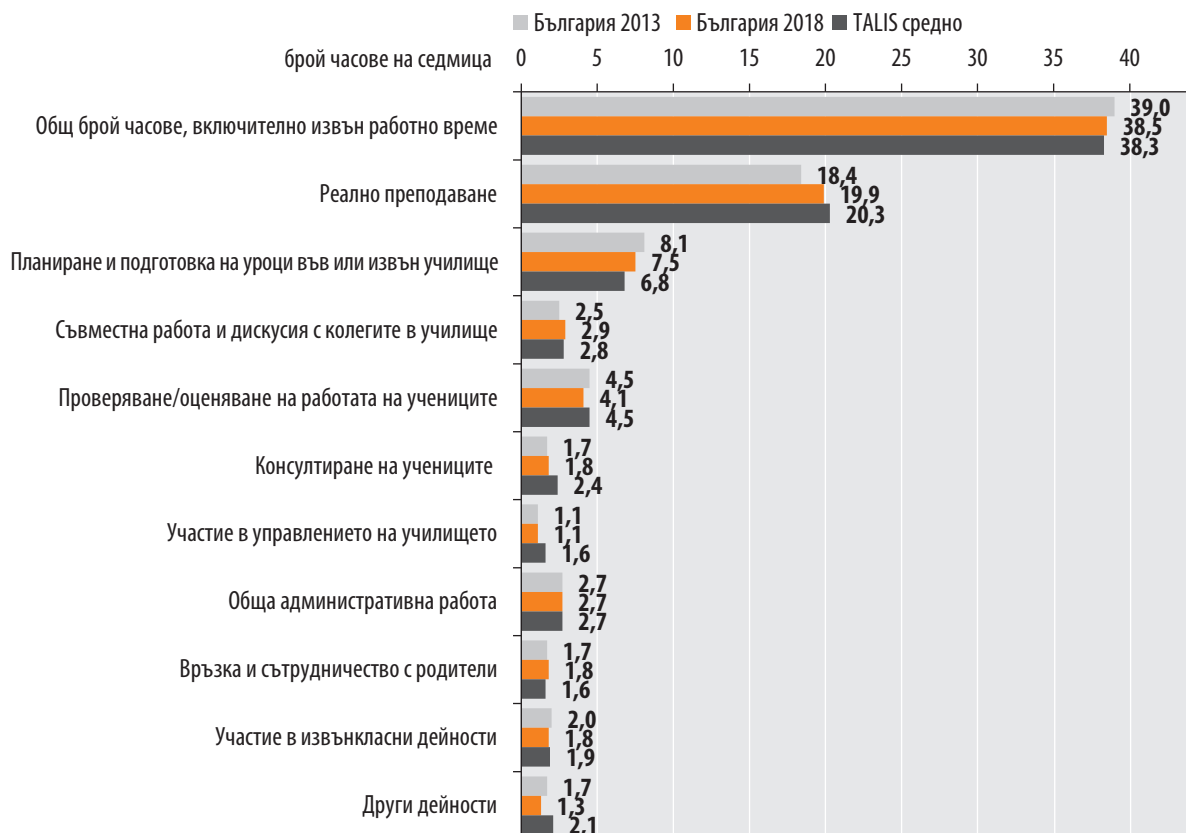
Фигура 2.5 представя средния брой часове в една „пълна календарна седмица“ (такава, която не е съкратена от празници, ваканции или отпуск), които прогимназиалните учители отделят за извършване на дейностите, свързани с тяхната работа.

Резултатите от TALIS показват, че отработените часове от учителите за една седмица са почти толкова, колкото в стандартната 40-часова работна седмица. Средно в участващите страни учителите работят по 38,3 часа на седмица. Докато данните за България са близки до средните за страните (38,5 часа на седмица), в някои страни има сериозни разлики от под 30 часа седмично средно за Бразилия, Саудитска Арабия и Грузия до 56 часа седмично в Япония.

Забелязва се, че разпределението на работното време за всички дейности, свързани с работата на прогимназиалните учители в България, е изключително близко до средното за TALIS. Според данните прогимназиалните учители отделят половината от времето си за реално преподаване –

20,3 часа седмично средно за страните и 19,9 часа седмично средно за България. Ако се отчитат само тези часове, очевидна е заблудата на повечето хора, незапознати със спецификите на учителската професия, че това е пълната заетост на учителите.

Фигура 2.5 **Разпределение на работното време на учителите**



Съвсем логично, най-времепоглъщащата дейност извън работата в клас е тази, свързана със самостоятелното планиране и подготовка на уроците. За нея прогимназиалните учители отделят средно по 6,8 часа седмично във всички участващи страни и средно по 7,5 часа седмично за България. Някои лаици биха се запитали как е възможно учителите да не си знаят уроците и да трябва да се подготвят всеки път за тях, бъркайки познаването на учебното съдържание с практическата подготовка за неговото представяне.

Другата дейност, която отнема голяма част от времето на учителите, е свързана с проверяване и оценяване работата на учениците, като учителите отделят за нея средно по 4,5 часа седмично за страните и средно по 4,1 часа седмично в България.

Изискванията пред директорите на училища – както административните, така и пряко свързаните с обучението – стават все по-големи и разнообразни. Трудно е да си представим, че един човек може да има компетенции във всички области, необходими за успешното и ефективно управление на училището, особено при тези образователни системи, в които училищата стават все по-автономни. От тях вече не се очаква само да бъдат добри администратори, които стриктно да спазват нормативните актове и процедури, а и да бъдат добри лидери на екип, образователни експерти и медиатори между всички заинтересовани страни в сферата на образованието и развитието на човешките ресурси.

Фигура 2.6 представя процентното разпределение на работното време на директорите на училищата. То е най-точният показател за определяне на натовареността на директорите в ежедневната работа, свързана с длъжността им.

Фигура 2.6 *Разпределение на работното време на директорите*

Средно за страните директорите използват почти половината от времето си за административни и управленски задачи и срещи (49,1%), последвани от 17,5% за задачи и срещи, свързани с учебния план и обучението. За България данните не са много по-различни от средните за страните, участвали в TALIS – съответно 51,9% за административни и управленски задачи и срещи и 17,1% за свързани с учебния план и обучението задачи и срещи.

Именно тези две дейности са основни при определяне модела на управление на директорите. **Административният модел** на управление на училището се отнася до отговорността на директора за представянето на училището и административните му действия съгласно изискванията на образователната система, както и за действията му по изготвянето на учебния план, разпределението на преподавателите и контрола върху спазването на правилниците и процедурите от учителите. **Обучителният модел** на управление (моделът на управление, ориентиран към обучението) се отнася до действията на директора за изпълнение на поставените цели и задачи, свързани с учебния процес, с качеството на преподаване на учителите и с постиженията на учениците, като включва и директното наблюдение и намесата на директора в процеса на преподаване и даването на обратна информация на учителите.

Резултатите от TALIS показват, че директорите от всички страни съвместяват и двата модела на управление, като отделят почти три пъти повече време за административни задачи, отколкото за такива, свързани с обучението.

При сравняване на резултатите за България, получени от последните два цикъла на изследването, се забелязва увеличаване на времето, което директорите отделят за дейности, свързани с административния модел на управление (с около 8%), за сметка на намаляване на времето за дейностите, свързани с обучителния модел на управление (с 6%). Увеличаването на административната натовареност и намаляването на натовареността, свързана с обучението, за последните 5 години не съответства на препоръките, изведени от предишните доклади от TALIS^{12, 13}, за въвеждане на мерки, стимулиращи използването на обучителния модел на управление. Причините за тези препоръки се базират върху анализите, че това е моделът, който предимно се свързва със съвременните ефективни практики за управление на образованието, провеждани от директорите.

¹² ЦКОКО (2009), Създаване на ефективна среда за преподаване и учене, Резултати от международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСР, ЦКОКО, София. Достъпно на: http://copuo.bg/upload/docs/2013-01/Doklad_TALIS.pdf.

¹³ ЦКОКУО (2015), Перспективи пред преподаването и ученето, Резултати от международното изследване TALIS 2013 на ОИСР, ЦКОКУО, София. Достъпно на: http://copuo.bg/upload/docs/2015-09/BG_Report_final_TALIS_2015.pdf.

Този модел отговаря на предизвикателствата пред училищата като образователни институции, които непрекъснато подобряват преподавателските методи и практики в зависимост от нуждите на учениците и учителите.

2.3 Привличане на млади и качествени кадри в образованието

2.3.1 Обществени нагласи към учителската професия

Обществените нагласи оказват влияние върху привличането на висококвалифицирани млади учители и задържането им в професията. Колкото по-голям е престижът на една професия, толкова повече млади хора искат да я практикуват. Не е тайна, че престижът на учителската професия дълго време беше накърняван от широко битуващото мнение, че учители стават само хора, които нямат друга възможност за професионална реализация. За да се изкорени завинаги този стереотип, е необходимо да се положат огромни усилия не само от образователните власти, а и от самите учители, които трябва да излязат „на светло“ и да покажат на обществото какъв е и какъв трябва да бъде съвременният учител – уверен професионалист, който се справя умело с всекидневните предизвикателства и получава морално и материално удовлетворение от свършената работа.

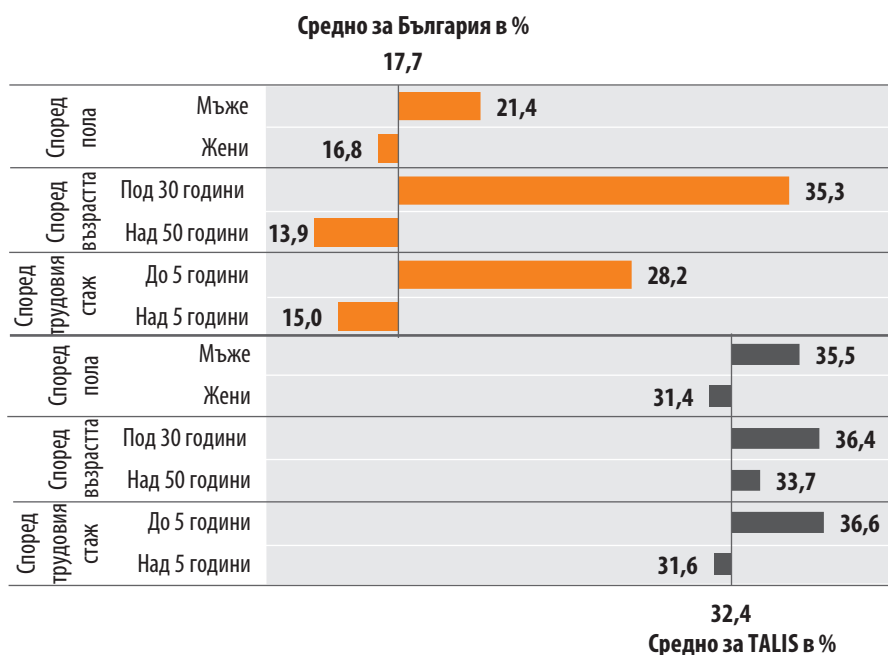
В тази връзка, TALIS се интересува от мнението на учителите, свързано с нагласите на обществото към тяхната професия.

На фигури 2.7 и 2.8 са показани средните проценти съответно на учителите и директорите в България и страните, участвали в TALIS, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че учителската професия е ценена сред обществото. Представени са три разреза:

- според пола – мъже и жени;
- според възрастта – под 30 и над 50 години за учителите и под 45 и над 55 години за директорите;
- според годините трудов стаж – под 5 и над 5 години.

Мнението на учителите за това колко са ценени в обществото, е шокиращо, особено за България. Въпреки че то е силно субективно, няма как да не отразява в голяма степен обществените нагласи.

Фигура 2.7 Обществени нагласи към учителската професия според учителите

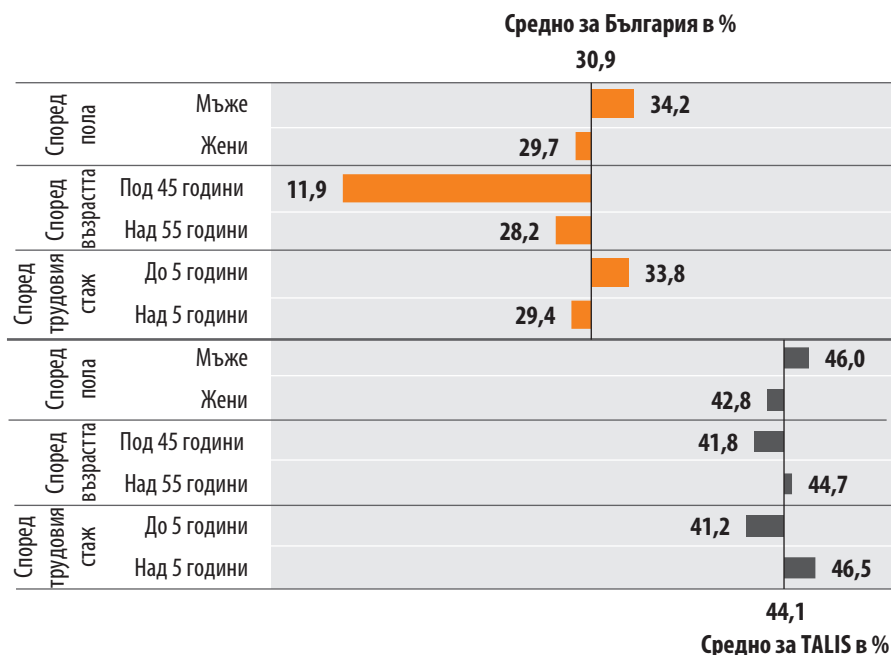


Едва 17,7% от учителите в България са съгласни или напълно съгласни, че тяхната професия е ценена в обществото, при 32,4% средно за страните. Явно отдавна е отминало времето, в което „най-важните“ хора в дадена общност са били даскалът, кметът и попът. Очевидно има сериозно изместване на ценностите в модерното общество. Надежда се вижда само в мнението на частта от младите учители (под 30-годишна възраст) в страната ни, чийто процент се доближава до средните проценти за страните, участвали в TALIS.

Фигура 2.7 показва, че в България относително по-голяма част от мъжете учители, учителите под 30 години и тези с до 5 години професионален опит мислят, че са ценени в обществото. Това показват и данните средно за страните, с едно изключение. У нас най-малката част от учителите, които мислят, че са ценени от обществото, са тези над 50-годишна възраст – едва 13,9%, а средно за страните те имат относително по-голям дял от средния за TALIS.

Данните от директорите на училища, получени от същия въпрос, са значително по-позитивни, но въпреки това силно незадоволителни, поне спрямо уважението, което се дължи на професията, която „кове“ бъдещото общество.

Фигура 2.8 **Обществени нагласи към учителската професия според директорите**



Средно за страните почти половината от директорите (44,1%) са съгласни, че учителската професия е ценена в обществото, докато у нас – едва 30,9 са съгласни. Докато средно за TALIS почти няма разлика в резултатите за направените разрези, в България впечатление прави, че процентът на директорите на възраст под 45 години, за които учителската професия се ползва с уважение сред обществото, е едва 11,9%, или с 20% по-нисък от средния за страната ни.

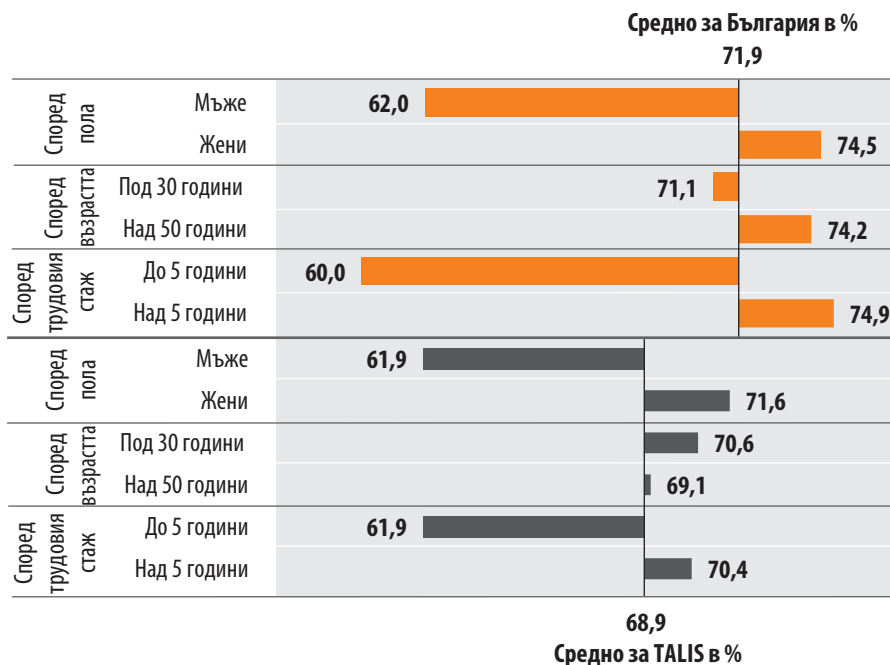
Като цяло, резултатите показват, че учителите и директорите мислят, че учителската професия не е достатъчно привлекателна и не се ползва с уважението, което заслужава. В тази връзка, трябва да се разработят стратегии за повишаване престижа на учителската професия, като се открият и намалят причините, водещи до тези негативни нагласи.

2.3.2 Мотивация при избор на професията „учител“

Вече беше посочено огромното значение на привличането на млади и качествени хора към професията „учител“, които да я практикуват с ерудиция и желание, като така променят обществените нагласи за нея.

В тази връзка, TALIS изследва за каква част от днешните учители решението да станат учители, е било първи избор за кариера, представени на фигура 2.9, и кои фактори са оказали влияние върху този избор – фигура 2.10. Целта е получените данни да дадат светлина и да подпомогнат образователните власти да засилят факторите, които са от значение при „промотиране“ на учителската професия.

Фигура 2.9 **Учителската професия като първи избор за кариерно развитие**



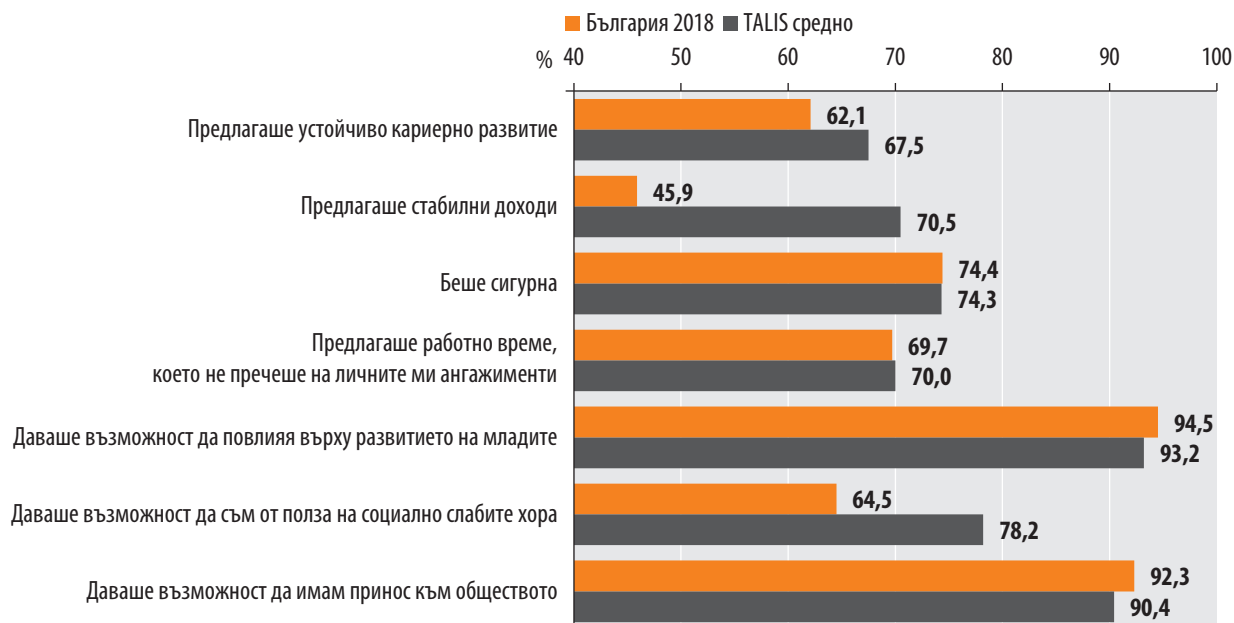
Данните показват, че за 68,9% от учителите средно за страните, участвали в TALIS, и за 71,9% от учителите в България учителската професия е била първи избор. Две неща са важни за отбелязване. Първо, че процентите са доста високи в сравнение с очакваните, предвид ниските нива на привлекателност на тази професия. И второ, че въпреки че престижът на учителската професия у нас е доста по-нисък от средния за страните, то относително по-голям дял учители в страната ни са избрали тази професия като първи избор. Дали това е свързано най-вече с относително по-голямата възраст на българските учители и допускането, че когато учителите са правили своя избор, учителстването е било доста по-привлекателна работа, показват направените разрези по възраст и години трудов стаж на учителите.

Разликите в разреза според възрастта не са статистически значими нито за българските учители, нито за колегите им от другите страни. От друга страна, разликите в разреза, направен според годините трудов стаж на учителите, са статистически значими – почти 15% разлика за България и почти 10% средно за страните. Заедно тези две отчетени наблюдения показват, че в последните години в образователните системи постъпват кадри, за които учителската професия не е била първи избор за кариерно развитие и най-вероятно са практикували друга професия, преди да се отдадат на преподаването на ученици в училище. Това означава, че в повечето изследвани страни, включително и в България, има мерки за въвличане на нови учители, но тези мерки не са насочени към въвличане на млади учители, за които учителската професия е първи избор. Това е много важен извод, който трябва да ориентира образователните власти накъде трябва да насочат усилията си.

В допълнение е направен и разрез по пол. Очаквано учителската професия е първи избор за значително по-голям брой жени, отколкото мъже с разлика от почти 10% средно за страните, участвали в изследването, и 12,5% за България.

За да подпомогне страните в откриването на факторите, които оказват влияние при избора на професията „учител“, TALIS изследва кои от изследваните 7 причини, представени на фигура 2.10, са били „важни“ или „много важни“ за прогимназиалните учители.

Фигура 2.10 Мотивация за избор на учителската професия



Впечатление прави, че за почти всички причини данните за България са сходни с тези средно за страните. Съществена разлика се наблюдава само във фактора „предлагаше стабилни доходи“. Тази причина е била важна само за 45,9% от българските учители, при средно 70,5% от учителите в страните, участвали в изследването. Очевидно е, че за българските учители материалните стимули не са били приоритет при избора им. Много по-важни са били социалните и личностните фактори.

Открояват се две причини – възможност за оказване на влияние върху подрастващите и оттам възможност за принос към обществото. Тези алтруистични социални причини се оказва, че са били най-силните мотиви за над 90% от учителите да изберат професията си, както средно за страните, така у нас.

Тези резултати ясно показват какви лостове трябва да се използват при „промотиране“ на учителската професия и какви морални стимули трябва да се заложат при разработването на концепцията за привличане на младите хора към нея. Разбира се, не бива да се забравят и материалните стимули, защото в пазарната икономика всеки качествен ресурс си има цена.

2.4 Задържане на учителите и директорите на училища

2.4.1 Професионална удовлетвореност на учителите и директорите

Привличането на млади учители е един от механизмите за справяне с непрекъснато нарастващата средна възраст на учителите и с перспективата в близките години да се наблюдава сериозен недостиг на качествени кадри в образователните системи по света. Друг много съществен механизъм в тази посока е задържането не само на младите, а на всички висококвалифицирани учители в системата.

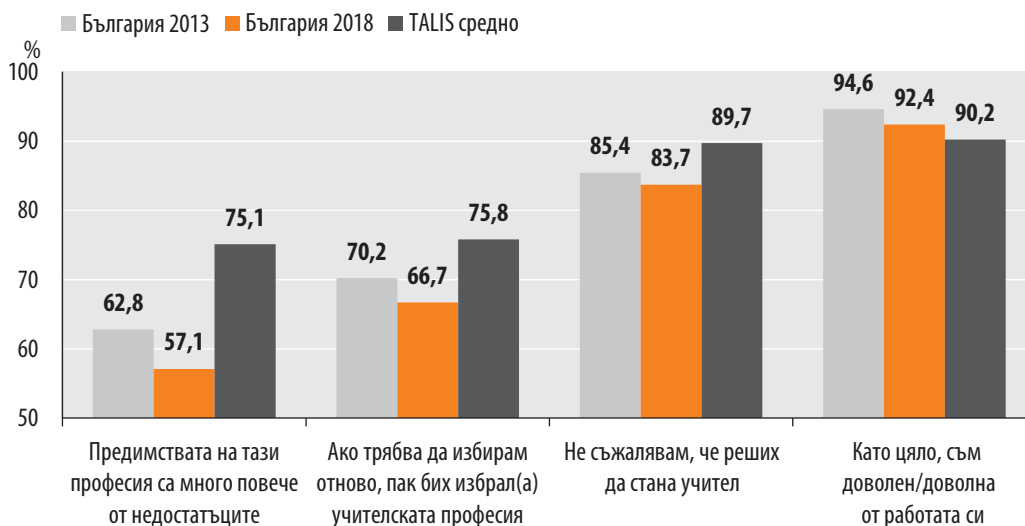
Професионалната удовлетвореност е един от най-силните стимули, мотивиращи учителите и директорите в работата им. Тя се влияе от множество фактори, например ефикасно изпълнение на служебните задължения, удовлетворение от постигнатите резултати, материалното и нематериалното възнаграждение на труда им и от признанието, което срещат сред обществото.

Фигура 2.11 представя доколко учителите са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с няколко твърдения, свързани с професионалната им удовлетвореност от учителската професия.

Резултатите показват, че във всички участващи в TALIS страни голяма част от учителите, като цяло, са доволни от работата си. Средно 90,2% от прогимназиалните учители са удовлетворени от

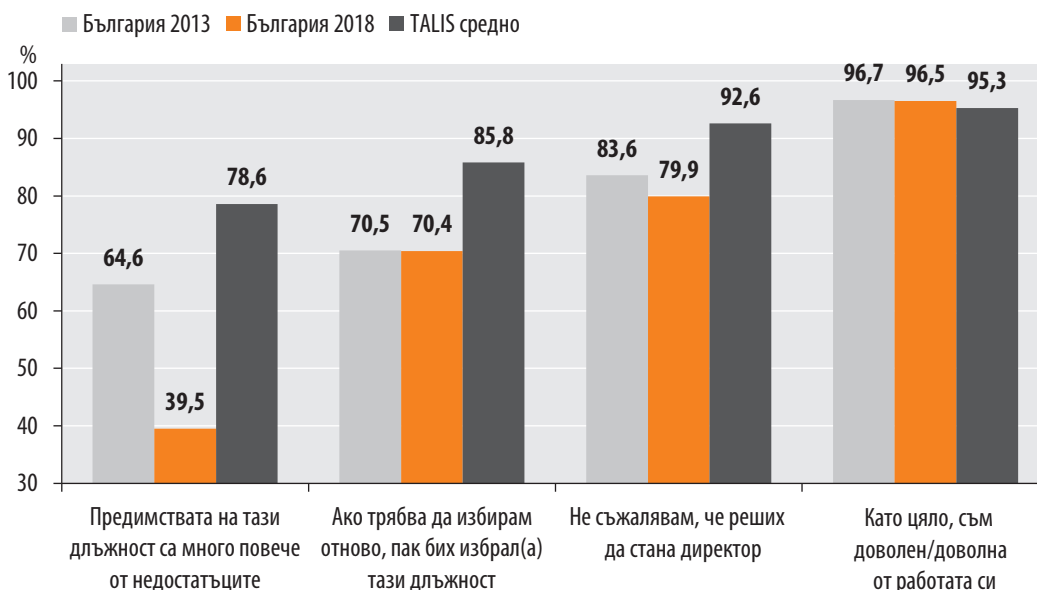
своята работа. България все още се нарежда сред страните, в които работят най-голям процент учители, като цяло, удовлетворени от своята работа – 92,4%, въпреки лекия спад, който се наблюдава в сравнение с 2013 година. Лек спад има и за другите 3 изследвани твърдения, като най-голям (от 5,7%) се наблюдава в процента на учителите, които са съгласни, че предимствата на учителската професия са много повече от недостатъците. Последното е доста притеснително, още повече че се отчита разлика от почти 20% при съпоставяне на данните за това твърдение в България и средно за страните – 57,1% за България при 75,1% средно за страните.

Фигура 2.11 **Професионална удовлетвореност на учителите**



Въпреки това над 83% от българските учители не съжаляват, че са решили да станат учители, а почти 67% пак биха избрали учителската професия, ако можеха да избират отново. Очевидно в България голяма част от учителите имат силна воля да се справят с нарастващите предизвикателства, и въпреки че отчитат недостатъците в своята професия, продължават да я практикуват с голямо желание и професионална удовлетвореност.

Фигура 2.12 **Професионална удовлетвореност на директорите**



На фигура 2.12 са представени резултатите на директорите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с твърденията, свързани с професионалната им удовлетвореност от позицията им на директори на училища.

От отговорите на директорите средно за страните може да се направи изводът, че почти всички директори (над 95%), като цяло, са доволни от работата си и в голямата си част (92,6%) не съжаляват, че са решили да заемат тази позиция, а 85,8% отново биха избрали тази длъжност, ако можеха пак да избират.

Резултатите за България също показват много голям процент (96,5%) на директорите, които, като цяло, са доволни от своята работа, но разликите за другите 3 твърдения, свързани с професионалната удовлетвореност, са статистически значими. Около 80% от българските директори не съжаляват, че са решили да станат директори (с 12,7% по-малко от средно за страните и 3,7% по-малко от предишния цикъл), а около 70,4% пак биха избрали тази длъжност, ако пак можеха да избират (с почти 15% по-малко от средно за TALIS).

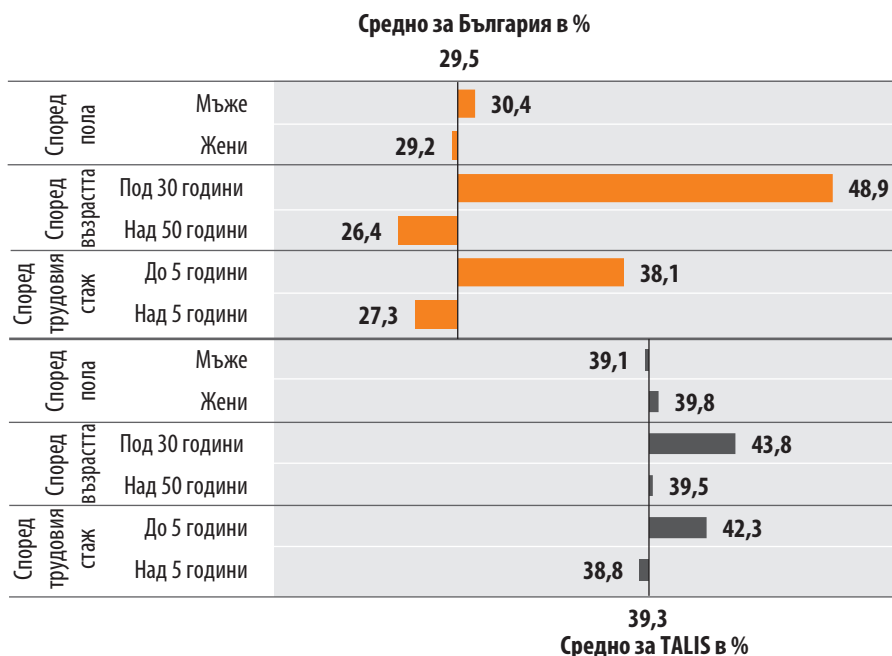
Най-фрапиращи са данните за процента на директорите, които са съгласни, че предимствата на тяхната длъжност са много повече от недостатъците ѝ. Едва 39,5% от българските директори са съгласни с това твърдение, при 78,6% средно за страните. Разликата в сравнение с предишния цикъл на изследването също е огромна. През 2013 година 64,6% от българските директори са били съгласни с това твърдение.

Очевидно за последните 5 години длъжността „директор“ е станала още по-комплицирана и изискваща. Възможно е голяма част от директорите да са възпрепятствани от несъвършенства както в действащите административни разпоредби, така и в тези, свързани с обучението, които да водят до недостатъци в множеството дейности, които се очаква да извършват в работата си.

В допълнение към разгледаните твърдения, свързани с професионалната удовлетвореност на учителите, TALIS се интересува и какъв процент от учителите са доволни от заплащането, което получават за работата си.

Фигура 2.13 представя резултатите за удовлетвореността на прогимназиалните учители от заплатата, която получават, чрез три разреза – спрямо пола, възрастта и професионалния опит.

Фигура 2.13 Удовлетвореност на учителите от заплатата, която получават



Само 29,5% от учителите в България са доволни от заплащането си, докато средно за страните те са 39,3%, или с почти 10% повече. Това не би трябвало да е изненадващо, имайки предвид,

че в почти всички страни средните работни заплати на учителите, особено на тези, работещи в обществения сектор, не са високи.

За разлика от средното за TALIS, у нас по-голяма част от мъжете (30,4%), отколкото от жените (29,2%), са доволни от заплатите си.

Докато средно за страните разликите в останалите два разреза не са статистически значими, в България те са съществени. Почти половината от учителите под 30-годишна възраст (48,9%) са доволни от заплатата, която получават, докато това е вярно само за 26,4% от учителите на възраст над 50 години. Също така, докато 38,1% от учителите с до 5 години трудов стаж са удовлетворени от заплащането, което получават за работата си, то това е в сила само за 27,3% от тези, които са с над 5 години трудов стаж.

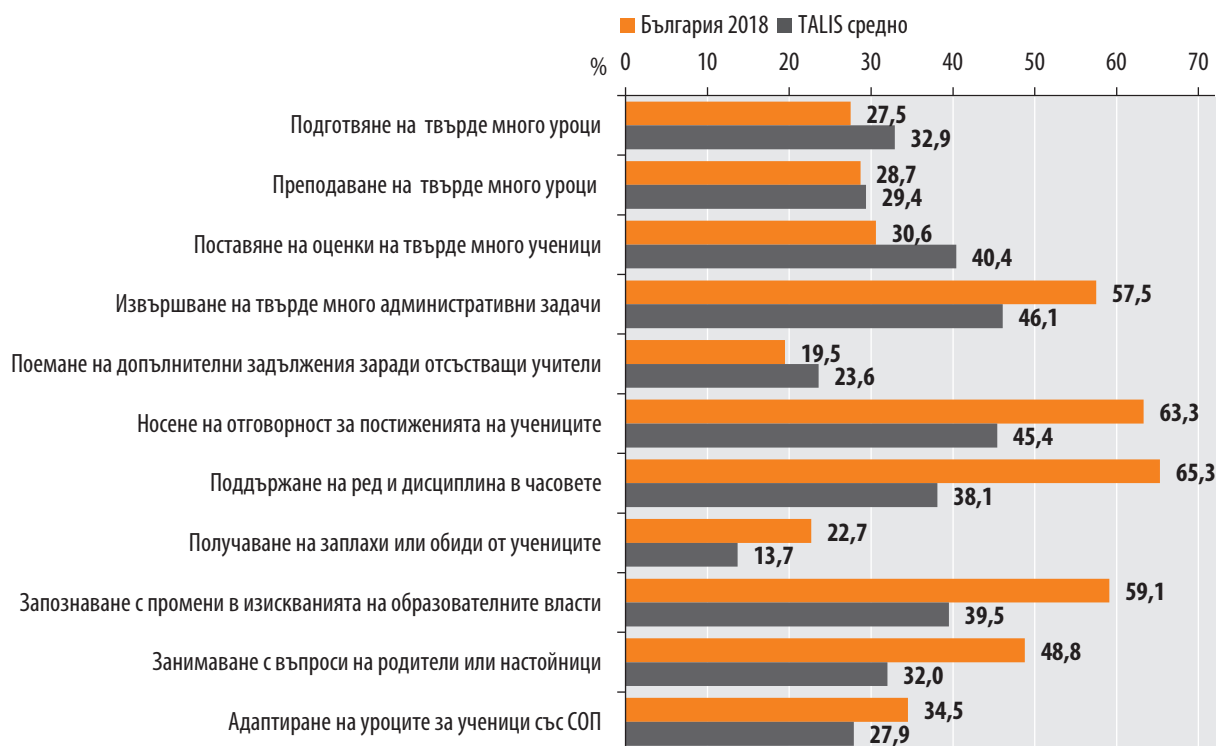
Може да се обобщи, че много по-голяма част от младите и по-неопитни учители в страната ни са доволни от заплатите си в сравнение с тези, които са доволни сред по-възрастните и по-опитните учители. Това най-вероятно означава, че стартовите заплати са на приемливо ниво, докато увеличаването им в съответствие с нарастването на годините и трудовия стаж не се реализира с очаквания от учителите ръст. Би било добре това да се има предвид при разработването на бъдещи политики в областта на човешките ресурси.

2.4.2 Източници на стрес за учителите и директорите на училища

За да потърси възможно обяснение за понижаващото се професионално удовлетворение на учителите и на директорите на училища, TALIS формулира няколко фактора, свързани с потенциалните причини за увеличаване стреса на работното място. В изследването „стрес“ се разглежда най-общо като понятие, свързано с всички негативни фактори, които оказват емоционално или физическо въздействие върху учителите и директорите.

Фигура 2.14 показва процента на учителите, за които посочените 11 причини „в голяма степен“ или „напълно“ увеличават стреса им на работното място.

Фигура 2.14 Причини, увеличаващи стреса на учителите



Средно за страните най-голям процент от учители мислят, че са стресирани от дейностите, свързани с административните задачи (за 46,1%), с оценяването на учениците (за 40,4%) и с носенето на отговорност за техните постижения (за 45,4%).

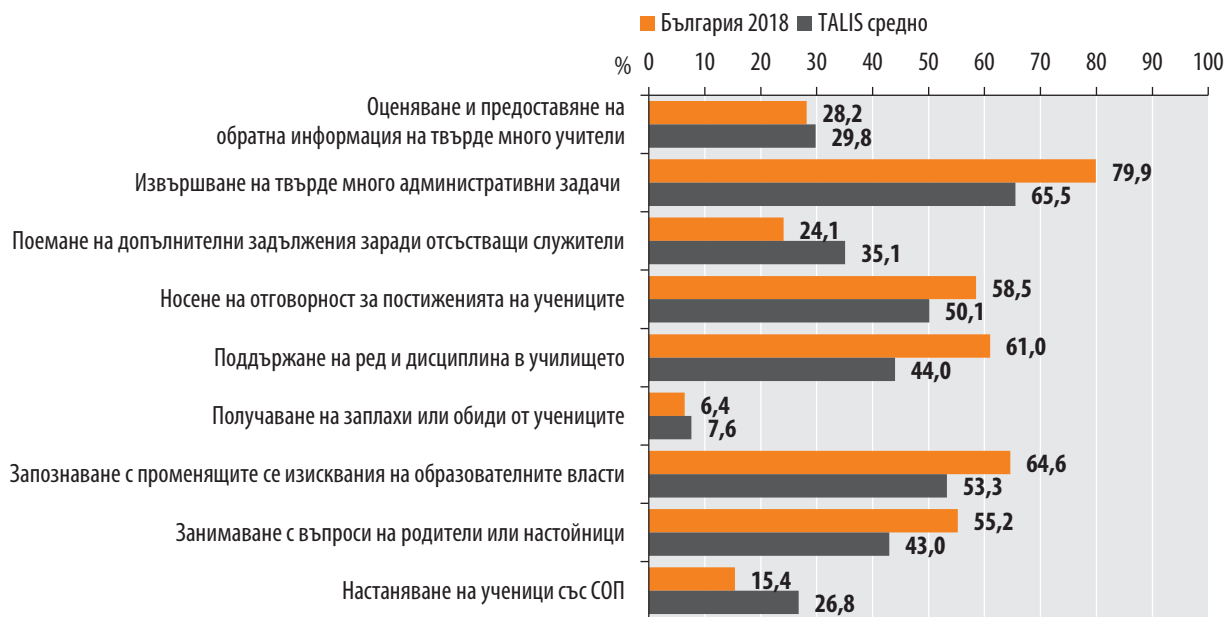
Причините, които учителите намират за най-малко стресиращи както у нас, така и сред участващите страни, са най-вече тези, свързани с уроците (подготвяне, преподаване и адаптиране на уроци), като около 30% от учителите мислят, че те са причина за повече стрес на работното им място. Резултатите са успокояващи, защото тези причини са свързани с основната дейност на учителите – преподаването, а то не би трябвало да е източник на стрес за учителите.

Впечатление прави, че за повечето причини (7 от 11) процентът на българските учители, които са стресирани от тях, е много по-голям от средния за страните. Това е в сила най-вече за причините „поддържане на ред и дисциплина в часовете“ (с 27,2%), „запознаване с промени в изискванията на образователните власти“ (с 19,6%), „носене на отговорност за постиженията на учениците“ (с 17,9%), „занимаване с въпроси на родители или настойници“ (с 16,8%) и „извършване на много административни задачи“ (с 11,4%). Тези причини са най-сериозните източници на стрес за българските прогимназиални учители.

Именно в тези фактори трябва да се търсят причините за недостатъчната удовлетвореност на учителите в България. Трябва да се направи по-съществен анализ на тези източници на стрес и да се предприемат мерки за минимизиране на тяхното въздействие върху учителите с цел намаляване на стреса, който учителите изпитват във всекидневната си работа, и увеличаване на тяхната професионална удовлетвореност.

Фигура 2.15 представя процента на директорите на училища, за които дадените 9 причини „в голяма степен“ или „напълно“ увеличават стреса им на работното място.

Фигура 2.15 Причини, увеличаващи стреса на директорите



Резултатите средно за страните показват, че причините, водещи до стрес на работното място, за най-голяма част от директорите са свързани с много административни задачи (за 65,5%), с променящите се изисквания на образователните власти (за 53,3%) и с носенето на отговорност за постиженията на учениците (за 50,1%).

Както и при учителите, за повечето причини (5 от 9) процентът на българските директори, които са стресирани от тях, е много по-голям от средния за страните, но все пак наблюдаваните разлики не са толкова големи, колкото при учителите.

Причините, които най-голям процент от българските директори мислят, че увеличават стреса им на работното място, са сходни с тези, които са посочени от колегите им средно за страните. Това са извършването на административни задачи (за 79,9% от директорите), запознаването с променящите се изисквания на образователните власти (за 64,6%), поддържането на ред и дисциплина (за 61,0), носенето на отговорност за постиженията на учениците (за 58,5%) и занимаване с въпроси на родители или настойници (за 55,2%).

Става ясно, че наред с другите причини административната натовареност на директорите на училища е сериозен източник на стрес във всекидневната им работа. Очевидно трябва да се вземат мерки за намаляване на административните задължения на директорите, освен с цел намаляване на стреса на работното място, но във връзка с разгледаните в 2.2.3 на доклада препоръки за засилване използването на обучителния модел на управление. Само чрез навременни и адекватни мерки въздействието на тези фактори ще бъде минимизирано и директорите на училищата ще се чувстват удовлетворени от работата си.

2.5 Изводи и заключения за политиките и практиките

Според резултатите от TALIS типичният прогимназиален учител е:

- жена;
- на 43 години (на 49 за България);
- със завършено висше педагогическо образование;
- със 17 години професионален опит (с 22 години за България);
- назначен на постоянен трудов договор при пълен работен ден.

Според резултатите от TALIS типичният директор на училище, в което се предлага прогимназиален етап на обучение, е:

- мъж (жена за България);
- на 51 години (на 53 за България);
- със завършено висше педагогическо образование;
- с 10 години професионален опит (с 13 години за България);
- отделящ половината от времето си за административни и управленски задачи и срещи.

Основен извод от анализите е, че ефективният директор съчетава административния и обучителния модел за управление на училището, като комбинира подходящите практики в зависимост от необходимостта и изискванията за справяне с поставената цел. За съжаление, все още времето, което директорите отделят за административни и управленски задачи и срещи, е три пъти повече, отколкото времето за задачи и срещи, свързани с учебния план и обучението.

Ниският престиж на професията „учител“ е основен фактор, пречещ на въвличането на млади и качествени кадри в системата на образованието. Причините, които карат повечето учители да мислят, че професията им е недооценена в обществото, са от изключително значение за образователните власти предвид непрекъснато нарастващата средна възраст на учителите. Откриването на лостове, които да направят учителската професия привлекателна, трябва да са приоритет в почти всички страни, които в спешен порядък трябва да осигурят необходимите учители за образователните си системи. Отрицателните обществени нагласи към учителската професия оказват сериозно въздействие и върху мотивацията на действащите учители. Мерките, даващи възможности за кариерно развитие, и тези за финансово стимулиране въз основа на представянето на учителите няма да са достатъчни, ако не се намерят средствата за повишаване престижа на учителската професия. Някои от възможните мерки са следните:

- Разработване на ефективна медийна кампания за регулярно промотиране на учителската професия с цел повишаването на нейния престиж сред обществото. Представите на хората за дадена професия се формират освен от прекия им контакт с нея и от медиите, които в голяма степен оказват влияние върху обществените нагласи. Кампанията трябва да акцентира върху множеството аспекти от всекидневната работа на учителите, върху широката гама от необходими умения, особено в дигиталната ера, и

върху спецификите и предизвикателствата, свързани с преподаването на подрастващи. Тя може да бъде използвана и като стимул, който да насърчи младите хора да я изберат. При разработването ѝ трябва да се намерят и подходящите форми за изява на действащите учители, които да осветлят обществото не само за успешните си практики, но и за естеството и различните аспекти в работата си като професионалисти, които всекидневно се справят с разнообразни предизвикателства и които в края на деня са доволни от постигнатото.

- Кампания за привличане на зрелостници с акцент върху социалната полезност и възможностите за въздействие върху бъдещото поколение. Фокусът трябва да бъде поставен върху социалната роля на учителската професия, която формира и възпитава бъдещото поколение. Оказва се, че желанието за въздействие върху подрастващите и оттам желанието за принос към обществото са били основните мотиви за избор на учителската професия за над 90% от действащите учители. В допълнение трябва да се обърне внимание и върху възможностите за кариерно развитие и финансови стимули на база на постигнатите резултати и не на последно място, върху интелектуалното и социалното удовлетворение, което учителите изпитват от работа си.
- Въвличане на всички институции и неправителствени организации, изпълняващи функции за професионално ориентиране на млади хора (университети, бюра по труда, компании за набиране на персонал, кариерни центрове, центрове за професионално обучение) в целенасочено промотиране на учителската професия.

Като цяло, в изследването почти всички учители и директори са положително настроени към професията си и са доволни от работата си. Въпреки това у нас много малка част от учителите и директорите на училища са съгласни, че предимствата на тяхната професия/позиция са много повече от недостатъците. За съжаление, много по-голяма част от българските учители и директори посочват, че твърде многото административни задачи, носенето на отговорност за постиженията на учениците, поддържането на реда и дисциплината в училище и не на последно място, непрекъснато променящите се изисквания на образователните власти, увеличават стреса им на работното място. При разработването на политики, целящи задържането на учителите и директорите в системата, тези фактори трябва да бъдат отчетени и да се вземат мерки за намаляване на тяхното влияние. По такъв начин, заедно с ежегодното актуализиране на учителските заплати, ще се повиши професионалната удовлетвореност на учителите и директорите и по-малка част от тях ще имат желание преждевременно да напуснат образователната система.

ГЛАВА 3 ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ И ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИЩА

3.1 Въведение

Функциите и задълженията на учителите и директорите непрекъснато се променят, с цел учениците им по-добре да се справят с предизвикателствата на съвременното общество. За да може днешните учители и директори да са ефективни и успешни в работата си с подрастващите, се налага те адекватно да осъвременяват своите компетенции. От тях се очаква да използват все по-ефективно информационните и комуникационните технологии, да спомагат за все по-успешното интегриране на ученици със специални образователни потребности, все по-често да работят в мултикултурна среда, да се включват все по-активно в планирането и разработването на учебни планове и програми, все повече да ангажират родителите в дейностите на училището.

Без значение колко добра академична подготовка са получили учителите и директорите, преди да постъпят на работа, не може да се очаква тя да ги подготвя за всяко предизвикателство на работното място. Образователните системи търсят начини да осигурят необходимите за днешните учители и директори знания и компетенции чрез предлагането на разнообразни възможности за професионално развитие. Така чрез продължаващото професионално обучение се повишава качеството на образованието и се засилват мотивацията и увереността на учителите и директорите.

Необходимостта от участие на учителите в дейности за професионално развитие е безспорна. Преподавателските компетенции са сложна комбинация от знания, умения, разбирания, ценности и поведения, които водят до предприемане на ефективни действия на работното място в различни ситуации. Чрез развиване на професионалните си умения учителите придобиват и осъвременяват преподавателските си представи, което им позволява да адаптират и променят преподавателските си методи и практики в зависимост от потребностите на учениците, които обучават, и по този начин да гарантират висок стандарт на обучението.

Участието на директорите в дейности за професионалното развитие също е от изключителна важност за успешното им справяне с новите предизвикателства в работата им. Затова и участието им в дейности за професионално развитие е индикатор както за желанието на всеки директор за повишаване на неговата професионална квалификация, така и за признаването от образователните власти на неговата незаменима роля като посредник за осъществяване на образователните реформи и основен фактор за поддържането на качествен учебен процес в училището.

В тази глава се разглеждат съвременните форми за участие на прогимназиалните учители и директорите на училища в дейности за професионално развитие. Изследва се доколко потребностите от професионално развитие на учителите и директорите са удовлетворени и какви пречки срещат в желанието си да се включат в повече дейности, отколкото са участвали в действителност. Анализират се и областите за професионално развитие, в които учителите най-често се включват.

Включените в тази глава анализи се опитват да отговорят на въпросите, свързани с количеството и характеристиките на професионалното развитие на учителите и директорите, доколко то отговаря на очакванията им и по какъв начин може да се подобри. За правилното интерпретиране на данните е важно да се има предвид, че резултатите се базират единствено на субективните отговори на учителите и директорите.

3.2 Академична подготовка и професионална увереност на учителите

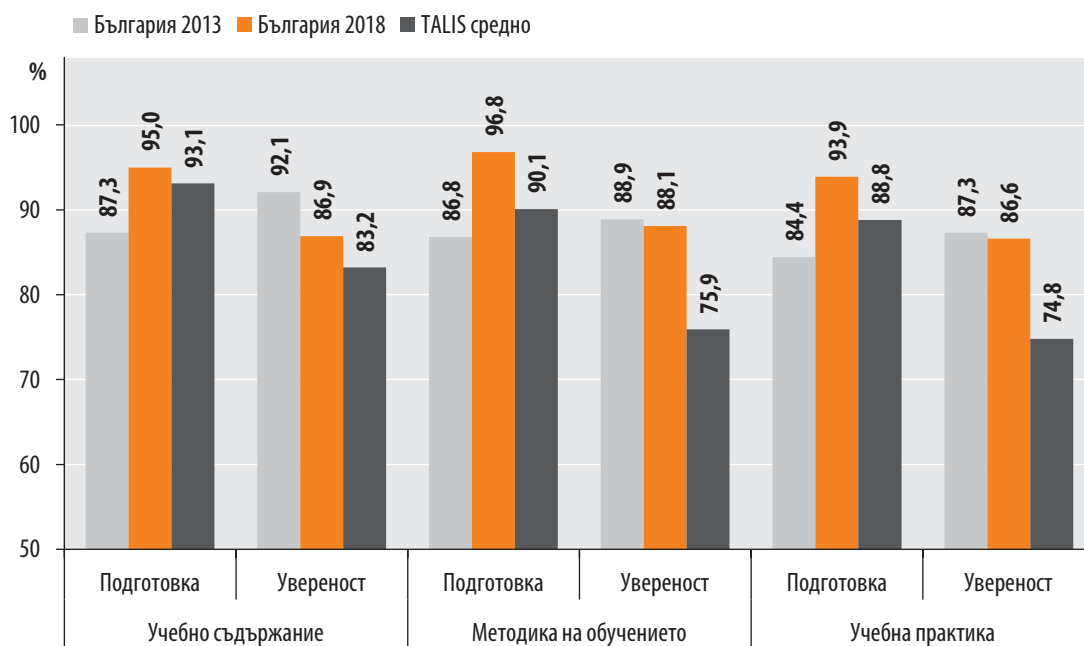
Качеството на задължителното академично образование е от изключително значение за доброто представяне на учителите в момента, в който те постъпят на работа в училище. То оказва влияние върху тяхното развитие като професионалисти и върху необходимостта от

продължаващото им обучение и квалификация. Слабата задължителна академична подготовка води до нуждата от допълнително професионално обучение и допълнителна квалификация още в началото на трудовата дейност, а силната академична подготовка може да предизвика по-голям интерес в бъдеще за продължаващо обучение на вече придобити умения.

Средно за страните, участващи в TALIS, само 2,2% от учителите нямат завършена степен на висше образование, а в България те са едва под 1 процент. В отделните страни се забелязват големи разлики в придобитата квалификационна степен според международната класификация на образователните степени¹⁴ на основната група учители, което се определя от различната структура и изисквания на предлаганите програми, даващи учителска правоспособност, в миналото и в настоящето. В България 91,9% от учителите имат завършена бакалавърска или магистърска степен, при 91,6% средно за страните.

TALIS 2018 се задълбочава в изследването на академичната подготовка на учителите, като разглежда три традиционни области, които се смятат за задължителни за педагогическото образование на бъдещите учители, и още шест, свързани с модерните педагогически практики. Конкретно на фигура 3.1 и на фигура 3.2 се представят процентите на учителите, за които традиционните и съответно съвременните области са били включени в академичната им подготовка, и частта от тях, които се чувстват „добре“ или „много добре“ подготвени да ги използват.

Фигура 3.1 Подготовка и увереност на учителите за преподаване (традиционни области)



В България се отчита покачване на процента на прогимназиалните учители, които са получили академична подготовка за учебното съдържание, което преподават – от 87,3% през 2013 година до 95,6%, при средно за страните 93,1%. Относно методиката на обучение, 90,1% от прогимназиалните учители средно за страните и 96,8% за България са получили такава академична подготовка за предметите, които преподават, като отново има ръст от 10% в сравнение с предходния цикъл. Това означава, че у нас почти няма учители, които преподават по предмети, за които учебното съдържание и/или методиката на обучение не са били част от академичната им подготовка. Почти всички учители в България и голяма част в другите страни са теоретично

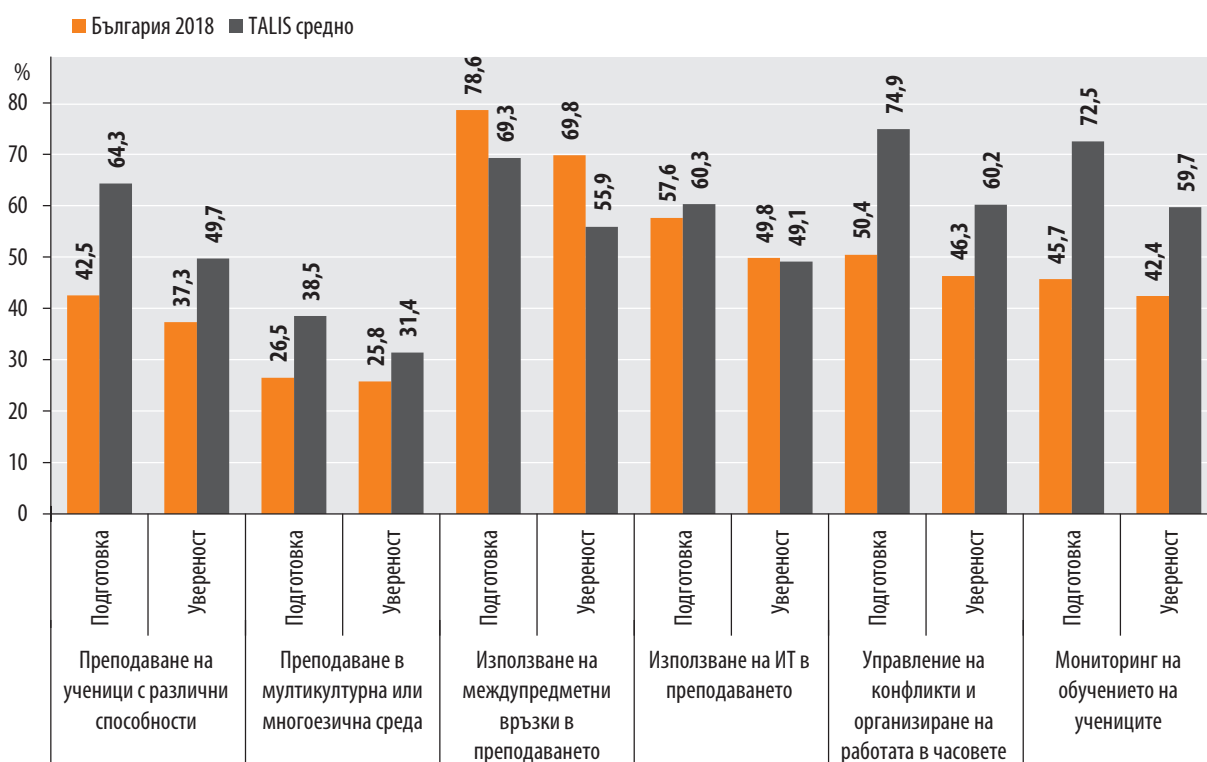
¹⁴ UNESCO-UIS (2012), International Standard Classification of Education: ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Достъпно на: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

подготвени да преподават учебното съдържание, преди да постъпят на работа в училище. По отношение на учебната практика отново процентът на учителите, които са имали учебна практика по предметите, които преподават (93,9%), е значително по-висок както в сравнение с 2013 година (с 9,5%), така и със средния за страните (с 5,1%).

Независимо че присъствието на тези основни области в педагогическото образование на бъдещите учители е сериозна предпоставка за тяхната готовност за преподаване в училище, TALIS се интересува и доколко всяка от тях е помогнала на учителите да се чувстват подготвени да преподават. В България 86,9% от прогимназиалните учители (при средно за страните 83,2%) преценяват, че академичната им подготовка по учебното съдържание ги е подготвила „добре“ или „много добре“ за преподавателската им работа, а 88,1% (при 75,9% средно за страните) мислят така за академичната си подготовка по методиката на обучението по предметите, които преподават. Освен това учебната практика като част от академичната подготовка е изградила увереност в преподаването при 86,6% от българските учители (при средно за страните 74,8%).

Въпреки че в България се забелязва лек спад в процентите на учителите, които мислят, че разглежданите традиционни области са ги подготвили добре за преподавателската им работа в сравнение с предишния цикъл на изследването, то те се запазват значително по-високи от средните за страните. Това означава, че българското педагогическо образование все още подготвя учителите в традиционните области по начин, по който те се чувстват „добре“ или „много добре“ подготвени.

Фигура 3.2 Подготовка и увереност на учителите за преподаване (съвременни области)



За съжаление, резултатите, представени на фигура 3.2, не са толкова положителни. С изключение на използването на междупредметните връзки в преподаването (област, отдавна заложена в нашите образователни стандарти) няма съвременна област, за която процентът на прогимназиалните учители в България да е по-висок от средния за страните, участвали в TALIS, а за повечето той дори е и значително по-нисък. Това е доказателство, че академичната педагогическа подготовка в страната ни има сериозна нужда от осъвременяване, за да отговори на новите предизвикателства пред преподаването.

Само 42,5% от българските учители са били подготвени по време на академичната си подготовка в областта за преподаване на ученици с различни способности (талантливи, изоставащи или със СОП), 57,6% – за използване на ИТ в преподаването, 50,4% – за управление на конфликти и организиране на работата в часовете, 45,7% – за мониторинг на обучението на учениците, а едва 26,5% от тях – за преподаване в мултикултурна или многоезична среда.

Както за традиционните, така и за съвременните области, разгледани в изследването, процентът на увереност на учителите не надвишава процента на подготовката им. Това е логично и вярно както средно за страните, така и за България. Затова не са изненадващи и получените резултати за частта от прогимназиалните учители в България, уверени в тези съвременни области. Отново за почти всички области процентите на българските учители, уверени, че академичната им подготовка ги е подготвила „добре“ или „много добре“, са по-ниски от средните за страните. Единствено в областта за използване на междупредметните връзки в преподаването (по-скоро традиционна за българското образование) повече от половината учители (69,8%, при средно за страните – 55,9%) са уверени, че са били добре подготвени.

3.3 Професионална подготовка на директорите на училища

Училищата по света се ръководят от образователни мениджъри (директори). Управлението на училището оказва голямо въздействие върху ефективността на учителите и условията им на труд, както и върху резултатите от постиженията на учениците. Днес училищните ръководители се изправят пред нови предизвикателства, свързани с техническия прогрес и глобализацията. В стремежа си да пригледат образователните си системи към нуждите на младите хора от актуални знания, умения и компетенции, страните поставят пред директорите на училища нови предизвикателства. От тях се очаква не само да бъдат добри мениджъри, но и основен фактор за ефективното прилагане на образователните реформи, които да доведат до по-добри резултати от училищата, които ръководят. В много страни на директорите се делегират повече права и задължения, свързани с реализиране и изпълнение на все по-комплексни образователни програми.

Функциите и задълженията на директорите обхващат планиране и управление на човешките ресурси, следване на нормативната уредба, докладване, разпределяне на бюджета на училището, изготвяне на стратегия за развитие на училището и представяне на целите ѝ пред училищния екип, определяне на учебната програма и разпределяне на часовете, подпомагане дейността на учителите и разрешаване на конфликти, наблюдения в часовете и не на последно място – реално преподаване.

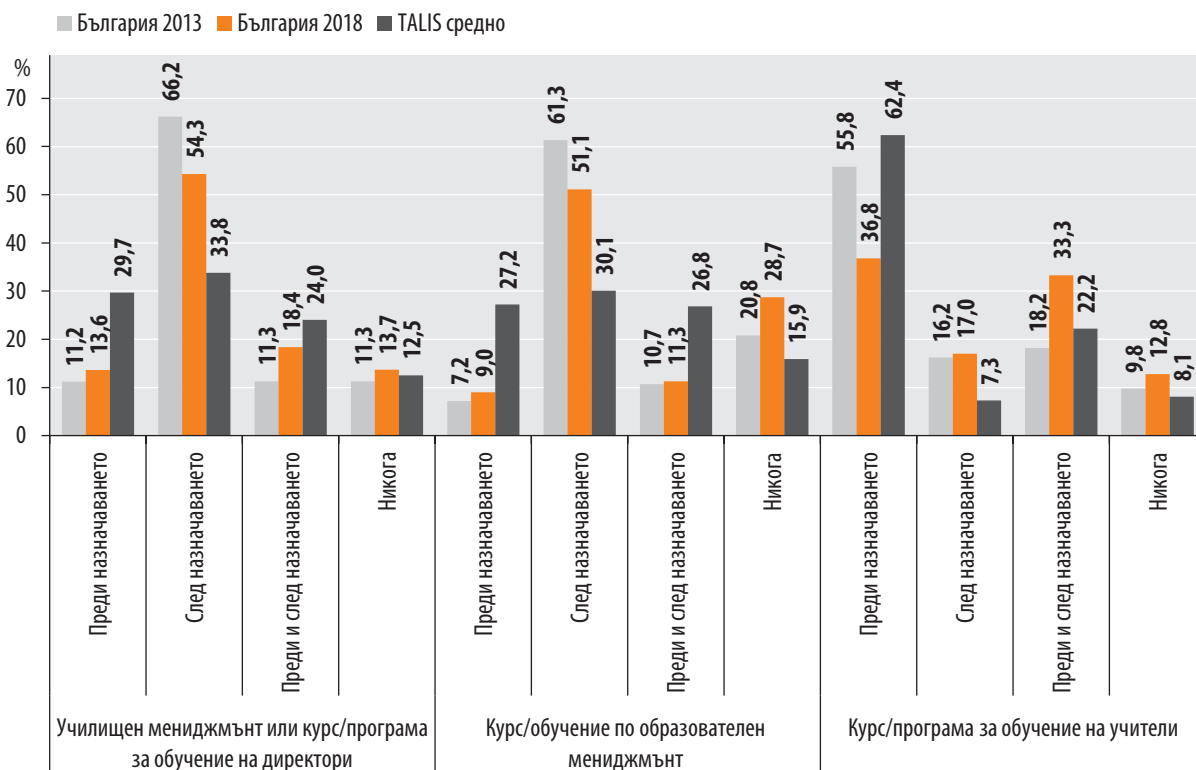
По-голямата децентрализация в повечето страни се свързва с по-голямата автономност на училището, с по-голямата отговорност за представянето му и с по-ефективното използване на модерните практики в процеса на преподаване. За да посрещнат образователните изисквания на 21. век, директорите на училища трябва да заемат много по-активна роля в протичащите в училището процеси и да бъдат много повече от бюрократични изпълнители на нареждания, спазващи нормативната уредба. Както вече беше отбелязано, те трябва все повече да се концентрират върху процеса на обучение, което е предпоставка за повишаване качеството на образованието.

Директорите на училища, в които се предлага прогимназиален етап, в почти всички страни имат бакалавърска или магистърска степен. Това се дължи най-вече на факта, че преди да заемат позицията на директор на училище, те започват своята професионална кариера като учители, а вече беше посочено, че почти всички учители в участващите страни имат висше образование.

TALIS се интересува от професионалните курсове/програми, които директорите са преминали преди или след като са били назначени за директори, за да изследва доколко училищните ръководители са подготвени за своята работа. Очаква се всеки директор да е преминал по време на академичната си подготовка или след това някакъв курс или програма по училищен и/или по образователен мениджмънт, която да го подготви за длъжността му. Изненадващо обаче голяма част от директорите в някои страни не са преминали такива курсове и/или програми.

Фигура 3.3 представя каква част от директорите на училища в България и средно за TALIS са преминали посочените професионални курсове/програми за училищен или образователен мениджмънт и кога това се е случило – преди и/или след заемането на позицията на директор.

Фигура 3.3 Професионална подготовка на директорите



В България 13,7% от директорите никога не са участвали в курс и/или програма за обучение на директори или училищен мениджмънт, при средно за страните – 12,5%, като процентът е почти без промяна в сравнение с 2013 година (11,3%).

Все още 28,7% от българските директори никога не са били включвани в обучение по образователен мениджмънт. Този процент е доста по-висок от средния за TALIS (15,9%) и значително по-висок от този, отчетен през 2013 година – 20,8%.

Най-общо казано, всеки четвърти директор на училище с прогимназиален етап в България никога не е бил включен в курс и/или програма по училищен или образователен мениджмънт. Тези резултати красноречиво показват необходимостта от мерки за намаляване процента на директорите, които управляват училища, без да имат необходимата за това професионална подготовка. Най-логично е това да се случи чрез разширяване на обхвата и възможностите за квалификация и професионална подготовка на директорите на училища, предлагани от Националния център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС) и/или от висшите учебни заведения чрез магистърски програми. Правилна стъпка в тази посока е разработената от НЦПКПС цялостна концепция за модулни обучения на ръководители на образователни институции, целящи изграждането на управленски капацитет, който да доведе до подобряване на ефективното управление на образователните институции.

3.4 Професионално развитие на учителите и директорите на училища

3.4.1 Нива на участие на учителите и директорите в дейности за професионално развитие

Нивата на участие в дейности за професионално развитие се измерват в зависимост от процента на участие на прогимназиалните учители и директорите на училища в поне една дейност през последните 12 месеца преди провеждане на изследването и от средния брой на дейностите, в които са се включили през последните 12 месеца преди провеждане на изследването.

Таблица 3.1 представя получените данни от прогимназиалните учители и от директорите на училища както средно за страните, така и за България.

Таблица 3.1 **Участие на учителите и директорите в дейности за професионално развитие**

		Участвали в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди изследването	Среден брой различни дейности за професионално развитие, в които са участвали през последните 12 месеца преди изследването
		% участвали	среден брой дейности
Учители	България	95,9	6,1
	TALIS средно	94,4	6,0
Директори	България	100,0	3,9
	TALIS средно	98,9	4,3

Средно за участвалите в TALIS страни 94,4% от учителите посочват, че са се включили в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди провеждане на изследването. През 2013 година този процент е бил 88,4%. Това увеличение от 6% потвърждава разбирането, че професионалното развитие е и трябва да бъде ключов елемент за повишаване качеството на образованието.

Сравнението на нивата на включване на учителите в България с предходния цикъл е още по-положително – 95,9% са се включили в поне една дейност за професионално развитие през 2018 година, докато през 2013 те са били само 85,2%. Това означава, че има значително разширяване на обхвата на професионалното развитие сред прогимназиалните учители у нас – с над 10%.

Направените сравнения спрямо разрезите по пол, възраст и години трудов стаж показват, че както за България, така и средно за страните няма статистически значими разлики в нивата на участие между мъжете и жените учители, между тези под 30 и над 50 години, нито между тези с до и над 5 години професионален опит. Това показва, че образователните системи по света осигуряват равен достъп до възможностите за професионално развитие на всеки учител.

Нивата на участие на директорите в дейности за професионално развитие са по-високи от тези на учителите. Всички директори у нас са се включили поне в една такава дейност през последните 12 месеца преди провеждане на изследването, а 98,9% от директорите – средно за TALIS.

По отношение на втората разглеждана описателна характеристика, а именно средния брой дейности за професионално развитие, обаче директорите изостават от учителите както в България, така и средно за страните. У нас прогимназиалните учители са се включили средно в 6,1 различни дейности, докато директорите – само в средно 3,9. Средно за страните учители са участвали в средно 6,0 различни дейности за професионално развитие, а директорите на училища – само в 4,3.

В допълнение на фигура 3.4 е направено сравнение между двете разглеждани характеристики (обхват и интензивност), описващи участието на прогимназиалните учители в дейности за професионално развитие за всички участващи в TALIS страни:

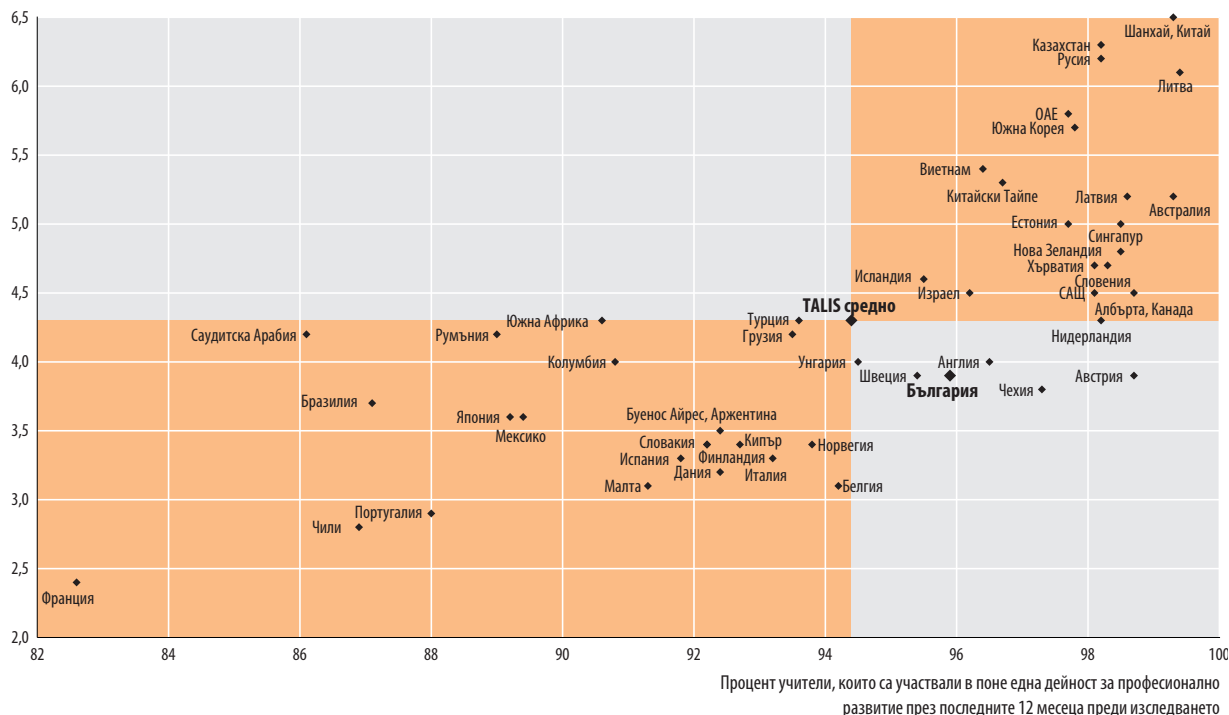
- обхват – процент на учителите, участвали в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди изследването;
- интензивност – среден брой дейности за професионално развитие, в които учителите са участвали през последните 12 месеца преди изследването.

Графиката е разделена на 4 квадранта спрямо средното за TALIS:

1. **горен десен квадрант:** със сравнително по-голям обхват и по-голяма интензивност;
2. **горен ляв квадрант:** със сравнително по-малък обхват и по-голяма интензивност;
3. **долен ляв квадрант:** със сравнително по-малък обхват и по-малка интензивност;
4. **долен десен квадрант:** със сравнително по-голям обхват и по-малка интензивност.

Фигура 3.4 Участие на учителите в дейности за професионално развитие

Среден брой различни дейности за професионално развитие, в които учителите са участвали през последните 12 месеца преди изследването



Вижда се, че голямата част от страните се намират в първи и трети квадрант. Това означава, че за повечето страни, участвали в TALIS, обхватът на учителите върви ръка за ръка с интензивността на дейностите за професионално развитие, т.е. в държави, в които има относително по-голям процент учители, участвали в дейности за професионално развитие, има и относително по-голям брой дейности, в които те са били включени, и обратното.

България, заедно с Англия, Австрия, Чехия и Швеция, се намира в малката група от страни, в които обхватът не е правопропорционален на средния брой дейности. У нас има относително висок процент на включване на прогимназиалните учители в относително по-малък брой дейности.

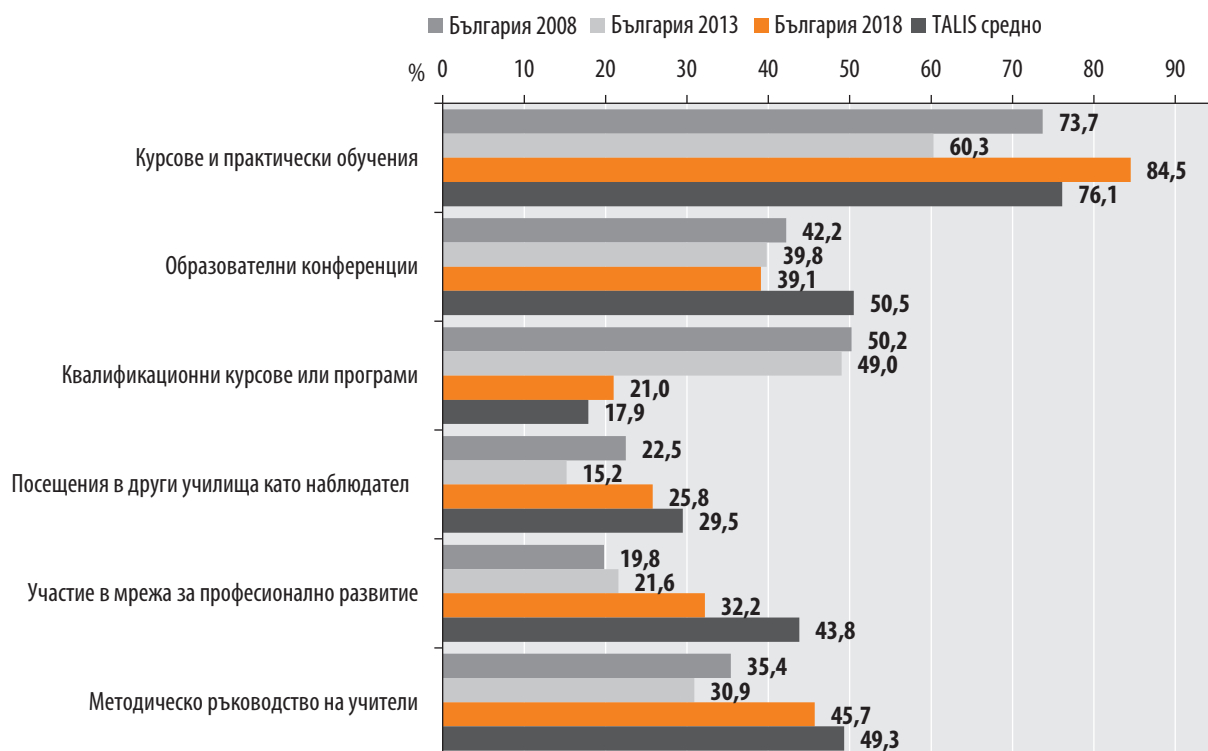
Важно е да се отбележи, че няма страна, участвала в изследването, в която обхватът на учителите да е относително по-малък, а интензивността – относително по-голяма. Това означава, че образователните власти се стремят преди всичко да включат всички учители в системите си за продължаващо образование, и чак след това да разширят участието им в различни по вид и съдържание дейности за професионално развитие.

3.4.2 Видове дейности за професионално развитие на учителите и директорите

За целите на изследването „професионално развитие“ се дефинира като дейности, които развиват индивидуалните знания, умения и компетенции, както и други характеристики на учителите и директорите на училища. Това широко определение предполага, че дейностите за професионалното развитие могат да се предложат в много различни формални или неформални форми. Анализът им обяснява някои различия, отчетени в нивата на участие за различните страни.

Фигури 3.5 и 3.6 представят процентите на участие във видовете дейности за професионално развитие, изследвани в TALIS, съответно на прогимназиалните учители и директорите на училища през последните 12 месеца преди изследването. За учителите са представени и данните, получени през 2013 и 2008 година, за да се отчетат възможни промени в процента на участие.

Фигура 3.5 Дейности за професионално развитие на учителите



На фигура 3.5 се вижда, че средно за TALIS най-често посочваният вид професионално развитие е участие в курсове и практически обучения (76,1% от прогимназиалните учители са участвали в този вид дейност), последван от участие в образователни конференции и семинари (50,5%), а най-рядко посочваните са участието в квалификационни курсове или програми (17,9%) и посещения в други училища като наблюдател (29,5%).

До 2013 година участието на българските прогимназиални учители се различаваше от средното за страните най-вече в големия процент учители, включили се в квалификационни курсове или програми и сравнително малкия процент учители, участващи в мрежи за професионално развитие. През последния цикъл на изследването тези разлики вече не са толкова големи. Забелязва се приближаване на процентите участие на учителите до средните за страните.

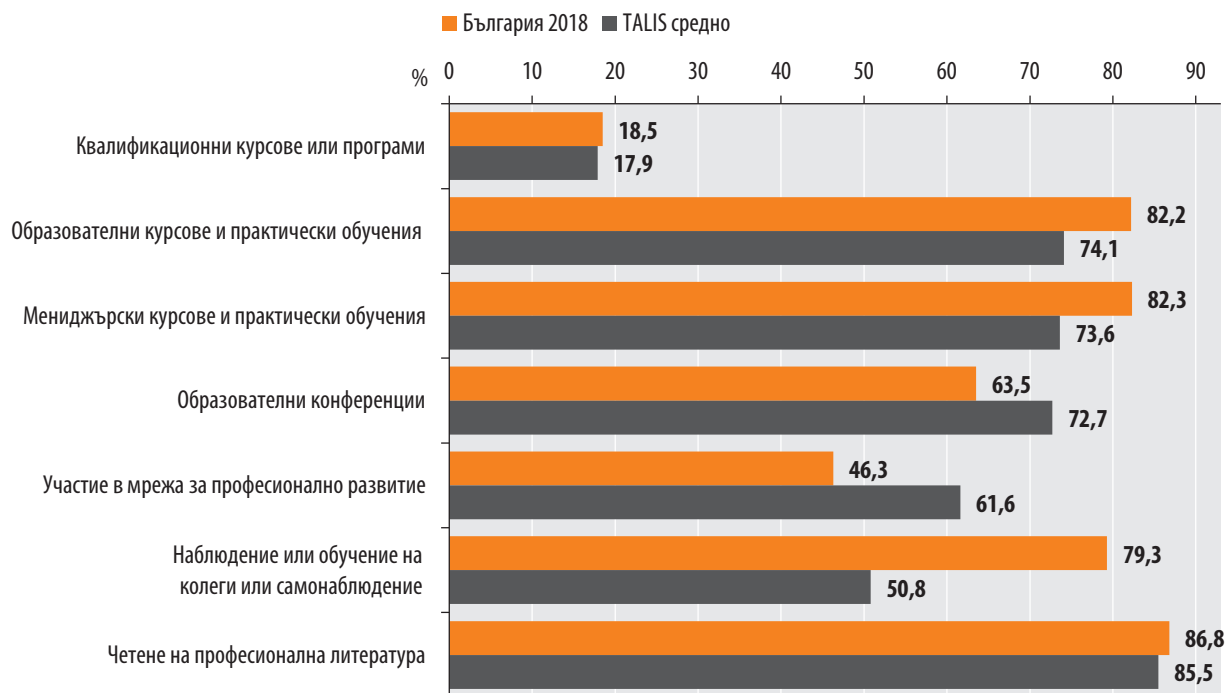
Освен разгледаните по-горе разлики в сравнение с предходните цикли на изследването за още два вида дейности за професионално развитие се отчитат сериозни промени в процента участие. 84,5% от българските учители са участвали в курсове и практически обучения, при 60,3% през 2013 година и 73,7% през 2008. Също така в методическо ръководство на учители са били включени 45,7%, при 30,9% и 35,4% през 2013 и 2008 година съответно. Причините, довели до отчетените разлики, са интересни, но не могат да бъдат открити в данните от изследването.

Резултатите от българските директори на училища отново са близки до средните за страните за повечето разгледани видове дейности за професионално развитие. Както у нас, така и средно за страните най-често посочваната дейност за професионално развитие е четенето на професионална литература (за 86,8% от българските директори и за 85,5% средно за страните), последвана от образователни или мениджърски курсове и практически обучения (за около 82% от директорите в България и около 74% средно за страните).

Най-малък процент директори са се включили в квалификационни курсове или програми (18,5% и 17,9% съответно у нас и средно за страните). Последното не е изненадващо, защото в TALIS 2008 вече беше отчетено, че квалификационните курсове са най-времепоглъщащата форма на професионално развитие и за участие в нея се изисква предварително планирано време¹⁵.

¹⁵ ЦКОКО (2009), Създаване на ефективна среда за преподаване и учене, Резултати от международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСР, ЦКОКО, София. Достъпно на: http://copuo.bg/upload/docs/2013-01/Doklad_TALIS.pdf.

Фигура 3.6 Дейности за професионално развитие на директорите



Основната разлика, която се наблюдава между резултатите за България и средно за страните, е високият процент (79,3%) на български директори, които са се включили в наблюдение или на колега, или самонаблюдение като част от служебните си задължения, при средно за TALIS 50,8%. Това най-вероятно е продиктувано от объркването на българските директори, които под „наблюдение или обучение на колеги“ са разбрали „наблюдение или обучение на учители“, а не както се има предвид „наблюдение или обучение на други директори“.

3.4.3 Области за професионално развитие на учителите

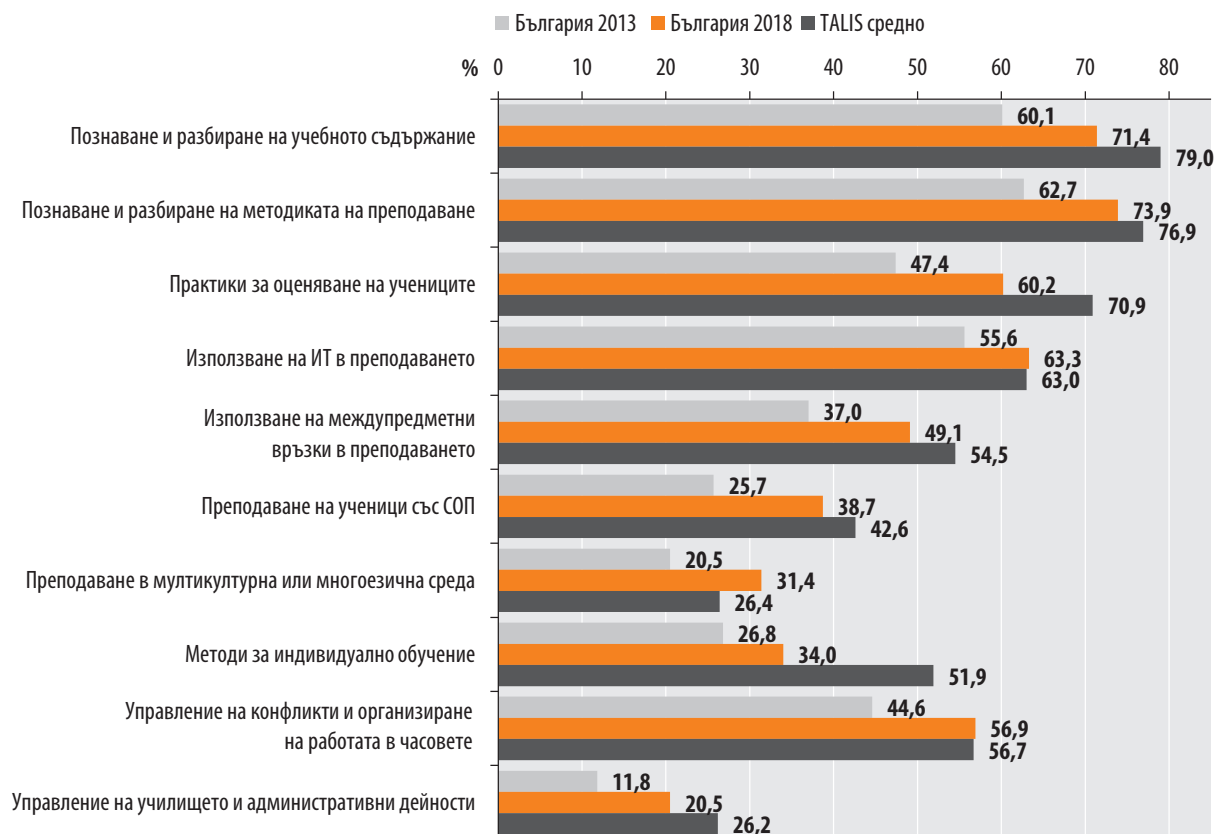
Изследването разглежда областите за професионално развитие, в които учителите са се включили през последните 12 месеца преди провеждането на изследването. За целите на изследването са дефинирани 10 области, обхващащи голяма част от темите, включени в дейностите за професионално развитие на прогимназиалните учители. Нивата на участие в различните области за професионално развитие се измерват в зависимост от процентите на участие на учителите в дейности за професионално развитие по теми от тези области през последните 12 месеца преди провеждане на изследването, представени на фигура 3.7.

Сред участващите в изследването страни най-голям процент прогимназиални учители са участвали в дейности за професионално развитие по теми от областите, свързани с познаване и разбиране на учебното съдържание по предметите, които те преподават (79,0%), както и свързани с познаване и разбиране на методиката на преподаване по тези предмети (76,9%). Следват дейности, свързани с практиките за оценяване на учениците (70,9%), и уменията за използване на информационните технологии в преподаването (63,0%). Най-рядко участвали в TALIS учители са се включвали в дейности по теми, разглеждащи управлението на училището и административните дейности (26,2%), както и преподаването в мултикултурна или многоезична среда (26,4%).

В общи линии, данните за България са близки до средните за страните. Сред предлаганите дейности за професионално развитие българските прогимназиални учители са се включвали най-често в дейности, свързани с познаване и разбиране на учебното съдържание (71,4%) и методиката на преподаване (73,9%). Следват дейностите, свързани с използването на информационните технологии в преподаването (63,3%) и с практиките за оценяване на учениците (60,2%). Областите, в които

най-малко учители са участвали в дейности за професионално развитие, съвпадат със средните за страните – 20,5% в дейности по теми, свързани с управлението на училището и административните дейности, и 31,4% в тези, свързани с преподаване в мултикултурна или многоезична среда.

Фигура 3.7 Области за професионално развитие на учителите



При сравнение с предишния цикъл на изследването се забелязва покачване на нивата на включване за всички изследвани области, като най-голям ръст има при дейности за професионално развитие по теми от областите, свързани с преподаване на ученици със СОП (с 13,0%), с практиките за оценяване на учениците (с 12,8%), както и свързани с управление на конфликти и организиране на работата в часовете (с 12,3%).

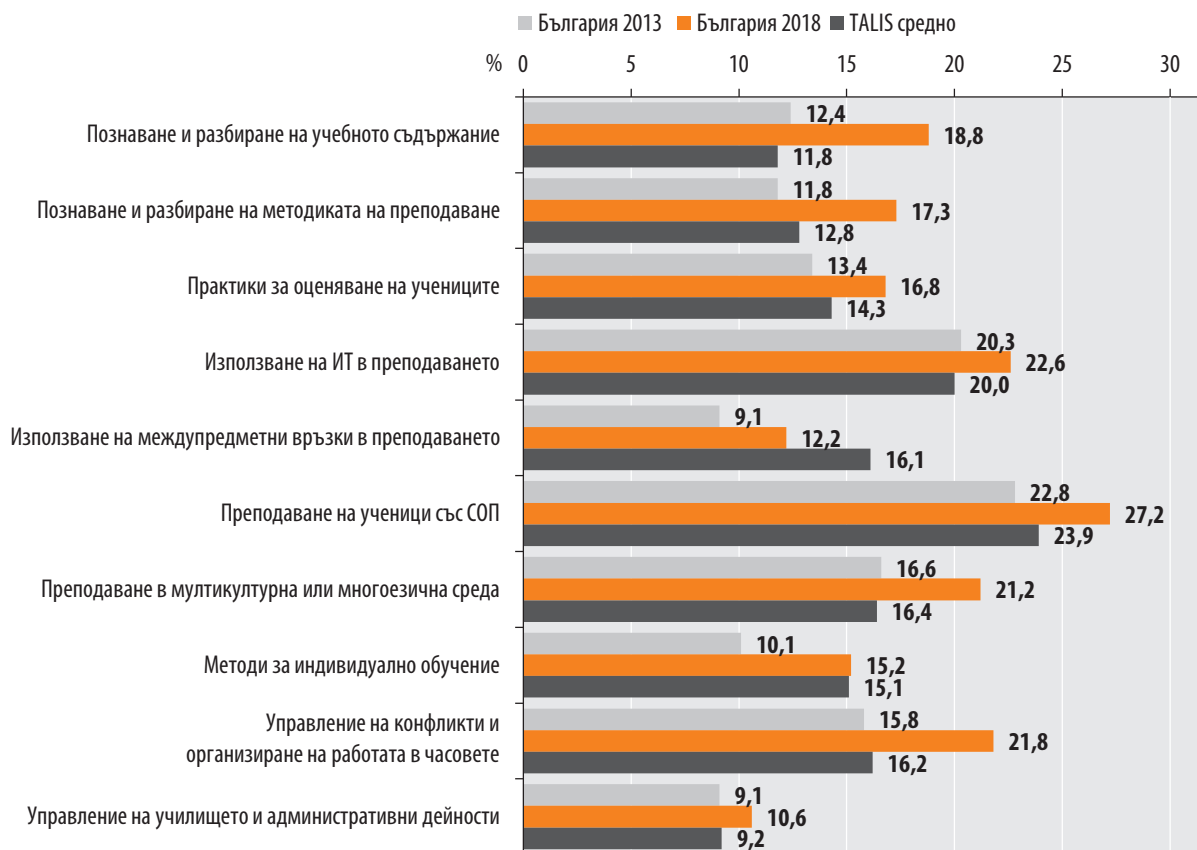
Това са много обнадеждаващи резултати. Ако тенденцията се запази, се очаква през следващите 5 години нивата на участие в тези области за професионално развитие на прогимназиалните учители да достигнат, а най-вероятно и за някои области да задминат средните нива за TALIS.

3.4.4 Потребности на учителите и директорите от професионално развитие

Дейностите за професионално развитие, в които се включват учителите и директорите, невинаги отговарят напълно на потребностите им. Затова TALIS се интересува в кои области прогимназиалните учители и директорите на училища имат най-голяма необходимост да се развиват професионално. Целта е да се открият онези области, които са най-ценени от учителите и директорите и кои са най-ефективни за подобряването на тяхната работа. По такъв начин резултатите от TALIS дават възможност на всяка страна да определи темите, които е добре да се развиват и да се застъпват по-често в дейностите за професионално развитие.

Фигура 3.8 разглежда същите области, изследвани в 3.4.3, като представя процентите на прогимназиалните учители, които са посочили, че имат „в голяма степен“ потребност от професионално развитие в тези области.

Фигура 3.8 Потребности на учителите от професионално развитие



Както в предишния цикъл на TALIS, така и в този, най-често посочваната област с голяма потребност от професионално развитие е „преподаване на ученици със СОП“ – за 23,9% от учителите. Българските прогимназиални учители също определят, че имат най-голяма потребност от професионално развитие в тази област – 27,2%. Имайки предвид, че целевата популация на изследването изключва учителите, които преподават само на ученици със СОП, този резултат е забележителен, но се потвърждава и от двата цикъла на изследването. Това означава, че огромна част от прогимназиалните учители осъзнават важността от развитие на своите компетенции в тази насока. Потребността може да следва както от нарастващата необходимост в някои образователни системи за по-успешно интегриране на учениците със специални образователни потребности в масовите училища, така и от все по-големия акцент, който се поставя върху политиките за осигуряване на равен достъп до качествено образование. При разработването на стратегии за професионално развитие е важно да се отчете изводът, че учителите не се чувстват достатъчно добре подготвени да се справят с предизвикателствата, свързани с преподаването на ученици със СОП.

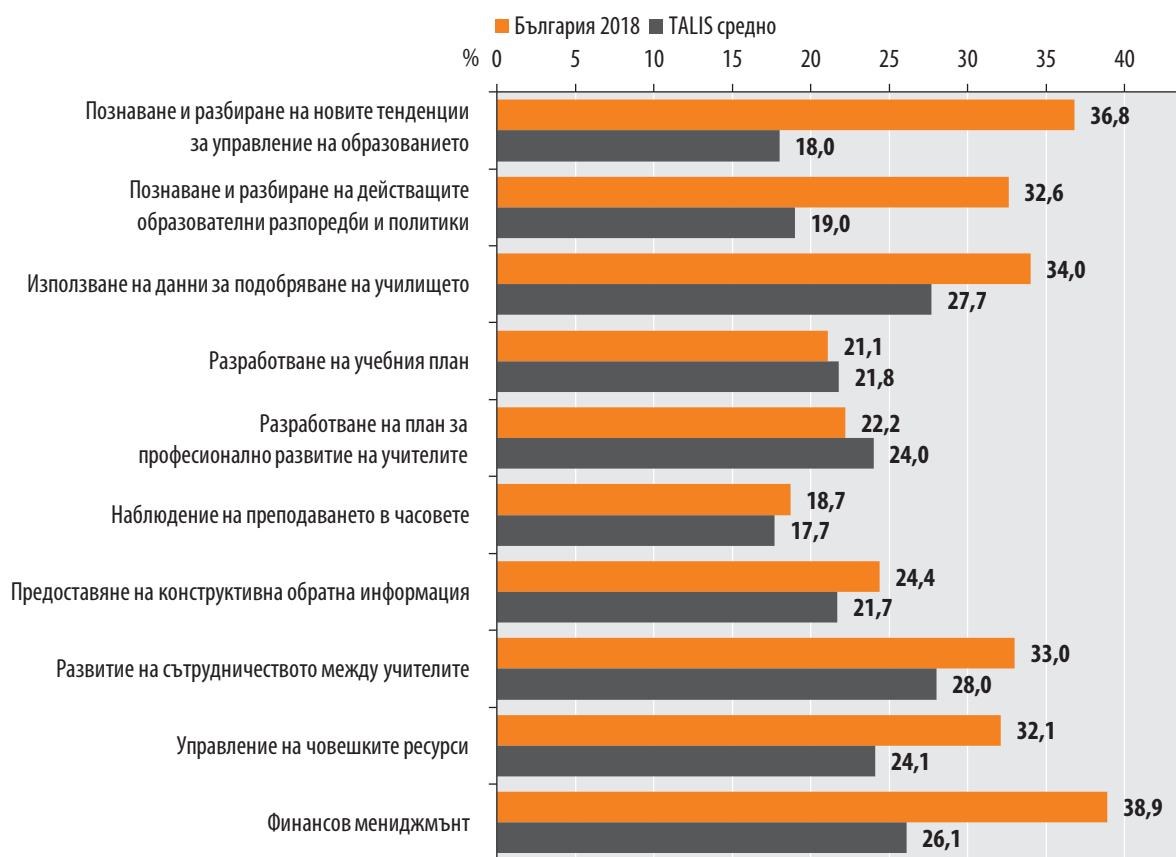
Другата област, в която учителите както в България, така и сред страните посочват, че имат значителна необходимост от професионално развитие, е „използване на ИТ в преподаването“ (20,0% средно за страните, 22,6% за България). Най-вероятно тази необходимост е породена от факта, че информационните и комуникационните технологии се развиват много бързо и дори учителите да са получили професионална квалификация в тази сфера преди години, днес те имат нужда от осъвременяване на знанията и уменията си. Тази потребност може да следва и от обстоятелството, че ИТ все повече навлизат в обучението и може би някои учители имат потребност да изградят компетенции за най-доброто им използване в учебните часове. Последните събития, свързани с необходимостта от дистанционно обучение, показаха, че тази област наистина трябва да е с най-голям приоритет в професионалното развитие на учителите.

Забелязва се, че по-голям процент български учители имат потребности от професионално развитие за разглежданите области както спрямо средните стойности за страните през 2018 година, така и спрямо 2013 година. Изключение прави само областта „използване на междупредметните връзки в преподаването“, която е посочена от сравнително повече учители средно за TALIS. Тази област заедно с „управление на училището и административни дейности“ е отбелязана от най-малко прогимназиални учители у нас (12,2% и 10,6% съответно).

Предвид отчетеното в 3.4.1. покачване на нивата на включване и участие в дейности за професионално развитие на учителите в последните години и позовавайки се на пословицата, че „апетитът идва с яденето“, най-вероятно увеличаването на частта от учителите в България, които имат „в голяма степен“ потребности за професионално развитие в изследваните области, е продиктувано от успешното им въвличане в такива дейности и положителното въздействие, което те са оказали върху преподавателските им практики.

На фигура 3.9 са представени процентите на директорите, които са посочили, че имат „в голяма степен“ потребност от професионално развитие в разглежданите в TALIS 10 области.

Фигура 3.9 Потребности на директорите от професионално развитие



Данните показват, че средно за страните най-голям процент от директорите откриват в голяма степен потребност от професионално развитие в областите, свързани с развитието на сътрудничество между учителите (28,0%), с използването на данни за подобряване на училището (27,7%), с финансовия мениджмънт (26,1%) и свързани с управлението на човешките ресурси (24,1%).

Мнението на българските директори по отношение на областите, за които имат в най-голяма степен потребност от професионално развитие, съвпада с това на колегите им от другите страни, като добавят още две области. 38,9% от директорите имат потребност „в голяма степен“ от професионално развитие, свързано с финансовия мениджмънт, 36,8% – с новите тенденции за управление на образованието, 34,0% – с използването на данни за подобряване на училището,

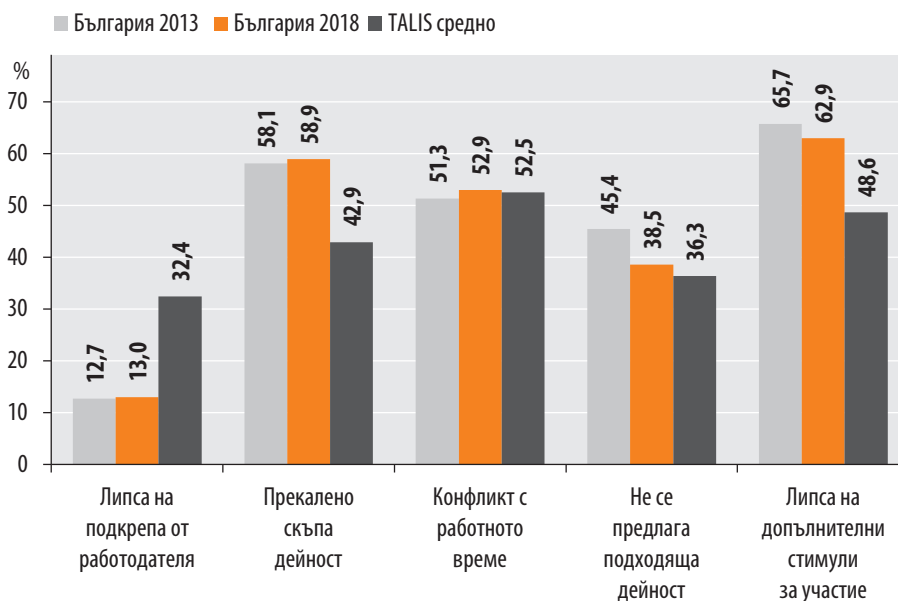
33,0% – с развитието на сътрудничество между учителите, 32,6% – с действащите образователни разпоредби и политики, и 32,1% – с управление на човешките ресурси.

За съжаление, по отношение на частта от директорите, които имат потребност от професионално развитие за изследваните области, резултатите за България са доста по-различни. Както беше отчетено и при учителите, значително повече български директори посочват, че имат потребност за професионално развитие за 7 от 10 от разглежданите области. Най-осезателна е разликата за областите, свързани с новите тенденции за управление на образованието (с 18,8%), с действащите образователни разпоредби и политики (с 13,6%) и с финансовия мениджмънт (с 12,8%).

3.4.5 Пречки пред професионалното развитие на учителите и директорите

В тази част от доклада анализите на данните от TALIS се стремят да посочат причините, възпрепятствали учителите и директорите на училища да участват в повече дейности за професионално развитие, отколкото са се включили в действителност. За да се открият и формулират пречките пред обезпечаването на дейностите за професионално развитие, както и за да се изготвят политики за справянето с тях, TALIS очаква от прогимназиалните учители и директорите на училища, имали желание да се включат в повече дейности за професионално развитие през последните 12 месеца преди провеждане на изследването, да посочат доколко са съгласни, че посочените причини са им попречили. Резултатите за прогимназиалните учители и за директорите на училища са представени съответно на фигури 3.10 и 3.11.

Фигура 3.10 Пречки пред професионалното развитие на учителите



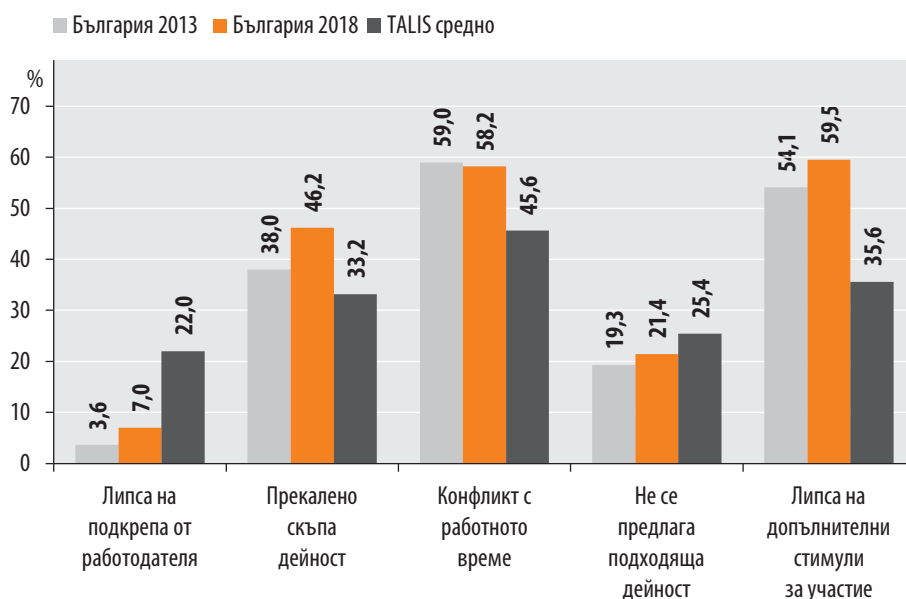
Резултатите сочат, че основните пречки пред прогимназиалните учители от участвалите в TALIS страни са били „конфликт с работното време“ (52,5% от учителите) и „липса на допълнителни стимули за участие“ (48,6%).

Според данните за България за най-голяма част от учителите пречка се е оказала „липса на допълнителни стимули за участие“ (за 62,9%), последвана от „прекалено скъпа дейност“ (за 58,9%) и „конфликт с работното време“ (за 52,9%). Не е изненадващо, че за голяма част от учителите желанието им да участват в платени дейности за професионално развитие, често не отговаря на финансовите им възможности. Разбираемо е и желанието на голяма част от учителите да получат някакъв стимул или подкрепа, която да ги подпомогне при участието им в повече дейности за професионално развитие.

Най-притеснителният резултат за България е, че 38,5% от българските прогимназиални учители не са участвали в повече дейности за професионално развитие, защото не им е била предложена такава подходяща дейност. На този проблем би трябвало да се обърне сериозно внимание, за да може в бъдеще да се предлагат дейности за професионално развитие, отговарящи на потребностите на учителите. В предишната част от доклада бяха разгледани областите, в които прогимназиалните учители отчитат най-голяма потребност от професионално развитие и които могат да се използват като ориентир.

Впечатление прави доста по-ниският процент на прогимназиални учители в България (13,0% при средно за страните 32,4%), които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че не са намерили подкрепа от работодателя си. Това означава, че на ниво училище единствената пречка пред българските учители е конфликтът с работното време – пречка, която е невъзможно да бъде премахната изцяло. За намаляване на въздействието ѝ (както и във връзка с повишаване на възможностите за получаване на допълнителни стимули за участие в дейности за професионално развитие) е възможно да се вземат мерки за концентриране на повече дейности по време на неучебните дни, когато учителите са освободени от основните си преподавателски задължения, но въпреки това трябва да са на работното си място. Възможно е и да се разработят политики, при които участието в определени дейности за професионално развитие при определени условия да се отчита като отработено време.

Фигура 3.11 Пречки пред професионалното развитие на директорите



Участието на директорите в дейности за професионално развитие зависи от множество фактори, свързани както с възможностите им (време, цена), така и с предлагането на подходящи дейности, в които директорите да имат желание да се включат. Професионалното развитие на директорите, за разлика от това на учителите, винаги е структурирано и почти никъде не следва предварително начертан план. В много страни директорите сами преценяват нуждата си от професионално развитие и предприемат мерки за получаването на допълнителна квалификация, свързана с увеличаването на отговорностите и задълженията им. Те все по-често търсят начини формално (например чрез включване в курсове/обучения) или неформално (например чрез участие в професионална мрежа или проекти с други свои колеги) да развият знанията и уменията си.

Резултатите от TALIS показват, че най-сериозните пречки пред директорите за включването им в дейности за професионално развитие се оказват съвпадането на дейностите с работното им време (за 45,6% от директорите) и липсата на допълнителни стимули за участие (за 35,6%). Всеки

четвърти директор посочва, че е „съгласен“ или „напълно съгласен“, че не се е предлагала подходяща дейност, а всеки трети – че предложените дейности са били прекалено скъпи.

В сравнение с колегите си средно за страните, много повече български директори посочват причини, които ги възпрепятстват да се включват в дейности за професионално развитие, като пред тях не е пречка само липсата на подкрепа от работодателя. И у нас най-голяма част от директорите са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че липсата на допълнителни стимули за участие (за 59,5%) и конфликтът с работното време (за 58,2%) са пречки за участието им в повече дейности за професионално развитие. Също така почти половината от директорите отчитат като пречка, че предлаганата дейност е била прекалено скъпа, а една пета – че не се е предлагала подходяща дейност.

Данните за България, както в сравнение със средните за страните, така и в сравнение с увеличението в процентите, което се наблюдава спрямо 2013 година, са притеснителни, защото показват, че голяма част от директорите срещат затруднения да участват в повече дейности за професионално развитие. Причините за това трябва да се изследват по-задълбочено, за да се предприемат мерки, които да улеснят участието на директорите. Би било добре да се повиши информираността на директорите за възможности за включване в повече неформални дейности за професионално развитие, които обикновено не са толкова времеемки и скъпи, а полезността им е неоспорима.

3.5 Изводи и заключения за политиките и практиките

В модерното общество се очаква учителите да изграждат учениците си като личности, готови за учене през целия живот. За да постигнат това, самите учители трябва да разглеждат себе си като професионалисти, развиващи се през цялата си кариера. Продължаващото професионално обучение е средството, което учителите трябва да използват, за да „модернизират“ своите знания, умения и компетенции по начин, който отговаря максимално на потребностите на учениците в динамично променящия се свят. От друга страна, колкото по-съвременна и по-адекватна е академичната им подготовка, толкова по-дълго време учителите няма да имат нужда от професионално развитие, което да осъвремени техните знания, умения и практики.

Нормално е учителите да не се чувстват напълно подготвени да се справят успешно с всяка промяна или нововъведение в работата си. Това поражда потребността от включването им в целева дейност за професионално развитие. Професионалното развитие на учителите може да послужи за редица цели, включващи:

- осъвременяване на индивидуалните знания по предмета, който преподават;
- доразвиване на индивидуалните умения и подходи за преподаване;
- запознаване с промени в учебното съдържание или други аспекти от училищното образование;
- разработване и прилагане на нови практики и подходи в преподаването;
- обмен на информация и опит с учители и други външни експерти;
- повишаване ефективността на учителите с незадоволително представяне.

В последните години длъжността „директор“ става все по-комплицирана и изисква комплексно обучение на бъдещите директори, така че те да могат сами да намерят правилния баланс между множеството дейности, които се очаква да извършват в работата си. В тази връзка се препоръчва модернизирването на програмите за подготовка на бъдещи директори, обхващащи всички аспекти на позицията им. Трябва да се вземат мерки за предлагане на повече дейности за професионално развитие на директорите, които да осъвременяват знанията и уменията им и да ги подготвят целенасочено за новите предизвикателства в работата им. Имайки предвид, че България е една от страните, в които средната възраст на директорите е най-висока, е добре двете препоръчителни насоки за разработване на образователни политики (както за бъдещите, така и за действащите директори) да се развиват паралелно.

Данните от TALIS сочат, че почти всички учители и директори (всички директори в България) са участвали в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди

изследването, като отчитат сериозно нарастване на обхвата на включване както при учителите, така и при директорите. Въпреки това резултатите от изследването показват, че голяма част от учителите и директорите са имали желание да участват в повече дейности за професионално развитие, отколкото са се включили. Те посочват, че липсата на допълнителни стимули за участие, конфликтът с работното време и прекалено скъпите дейности са били пречка пред включването им в повече дейности за професионално развитие. Доколко необходимостта от професионално развитие влияе върху ефективността им на работното място, не може да бъде измерено от изследването, но определено се очаква такъв дефицит да оказва негативно въздействие върху професионалната им увереност и удовлетвореност. От изследването се налага изводът, че учителите и директорите имат неудовлетворени очаквания независимо от вида на дейностите за професионално развитие, в които са участвали.

ГЛАВА 4

ОСИГУРЯВАНЕ НА ПОДХОДЯЩИ РАБОТНИ УСЛОВИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ И ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИЩА

4.1 Въведение

Навсякъде по света има изявен политически интерес да се подобрява качеството на образованието, за да се повишават постиженията на учениците. Въпреки това все още не е открита „рецепта“ как това може да се направи най-ефикасно.

Много често политиките са насочени основно към осигуряване и равномерно разпределение на материални и технически ресурси с увереността, че това е достатъчно, за да се повишат постиженията на учениците. За съжаление, различни изследователи в сферата на образованието твърдят, че политики, насочени единствено към осигуряване на материалната база в училищата, е малко вероятно да бъдат успешни. Необходимо е тези политики да бъдат с цел реализирането на определени дейности или да бъдат обвързани с определени целеви групи. Вече все по-често се говори за предоставянето на по-голяма отговорност на училищата за управлението на тези ресурси, като по-този начин те се използват според нуждите и спецификите на общността.

Безспорно е обаче, че инвестираните материални, човешки и финансови ресурси оказват влияние не само върху обучението на учениците, но и върху учителите и тяхното преподаване. Изследването PISA показва, че колкото повече липсата на ресурси затруднява преподаването, толкова по-слаби са резултатите на учениците¹⁶. Нещо повече, неравномерното представяне на учениците много често е в резултат на различия в индивидуалните средства и социално-икономическия им статус, а не само в ресурсите, инвестирани в училището.

4.2 Профил на училищата с прогимназиален етап

Във връзка с условията на работа на прогимназиалните учители са събрани данни, които включват различни демографски характеристики на училищата, сред които: населеното място, в което се намират; броят на учениците, които обучават; и броят и видът на училищния персонал, назначен да извършва различни административни дейности или да подпомага директно обучението.

Прогимназиалните учители от участващите в TALIS страни работят в училища със средно 512 ученици. За България средният брой ученици за училище е 295, който е с 50 ученици по-малко в сравнение с 2013 година и с 20 по-малко в сравнение с 2008 година.

В училищата на участващите в изследването страни работят средно 43 учители в паралелки със средна големина от 25 ученици. В българското училище с прогимназиален етап работят средно по 25 учители в паралелки със средна големина от 21 ученици.

Отношението на прогимназиалните учители към педагогическите специалисти (тези, които подпомагат учителите в обучението) е средно 13,4 за страните, т.е. един педагогически специалист подпомага средно 13,4 учители. Това отношение е по-голямо от отношението на прогимназиалните учители към непдагогическия и ръководния персонал (средно 6,5 за страните), което говори за преобладаване на административната, а не на педагогическата подкрепа на учителите. Това е в сила за почти всички страни, като обратната пропорция се наблюдава само в Исландия, Финландия, Франция и Швеция.

В България отношението на прогимназиалните учители към педагогическите специалисти е 8,7, което е доста по-ниско не само от средното за страните (13,4), но и в сравнение с данните за

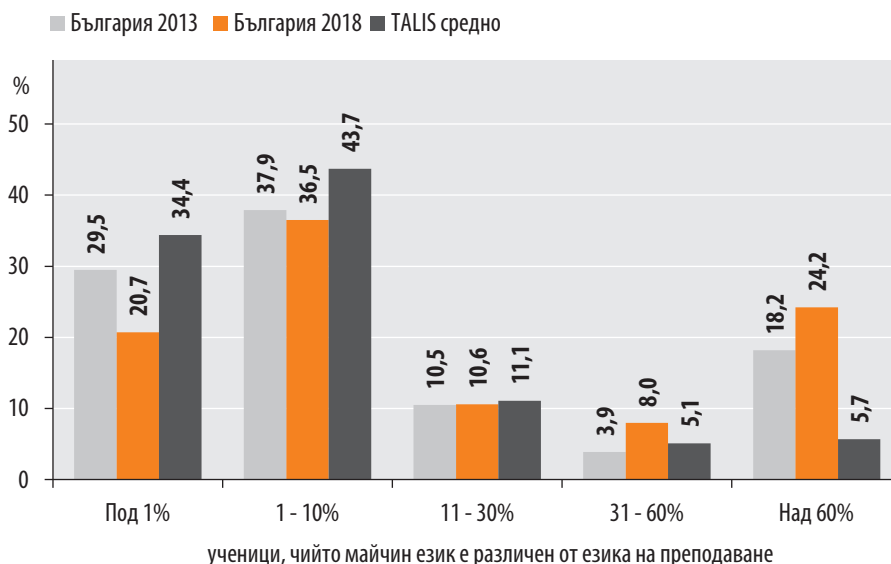
¹⁶ OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

страната ни от 2013 година (9,4). Тази положителна пропорционална промяна говори за по-добро управление на човешките ресурси в училищата и за увеличаване на педагогическата подкрепа на учителите.

През 2018 година отношението на прогимназиалните учители към административния и непедagogическия персонал в България е 2,5 и се запазва почти същото като през 2013 – 2,3, т.е. административната подкрепа все още е на много по-високи нива спрямо повечето страни. Всъщност такава сериозна административна подкрепа има още само в Китайски Тайпе, Нова Зеландия и Сингапур.

Във връзка с ключовата политика за осигуряване на равен достъп до качествено образование на всички ученици един от съществените въпроси, на който образователните власти трябва да обръщат внимание, е равномерното и адекватно разпределение на учителите сред училищата в образователната система. TALIS изследва разпределението на прогимназиалните учители спрямо различни демографски характеристики на училищата, в които те работят. Директорите на училищата, попаднали в извадката, са помолени да определят (приблизително) големината на населеното място, в което се намира училището (фигура 4.3), частта от учениците, които идват от социално слаби семейства (фигура 4.2), както и тези, за които езикът на преподаване не е майчин (фигура 4.1).

Фигура 4.1 **Разпределение на учителите според процента на учениците, чийто майчин език е различен от езика на преподаване**

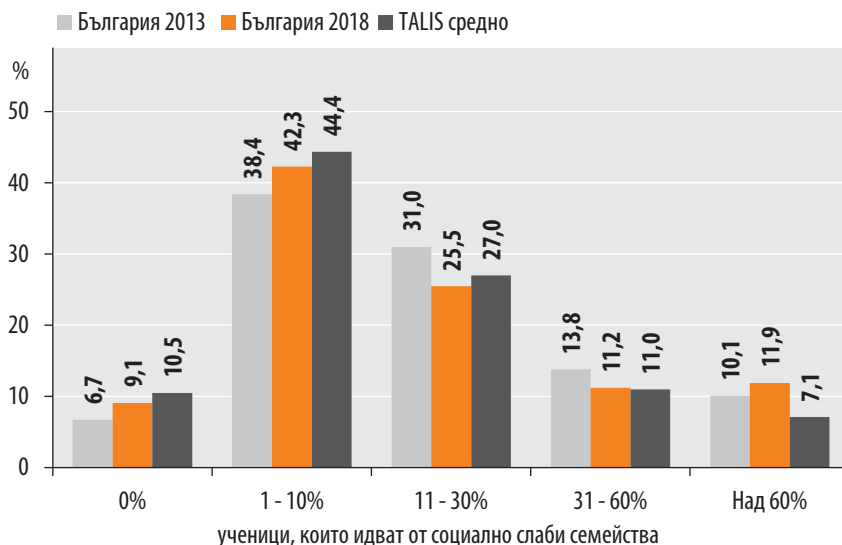


В участващите страни средно 78,1% от учителите работят в училища, в които за до 10% от учениците езикът на преподаване не е майчин, а едва 5,7% – в училища, в които това е вярно за над 60% от учениците. В България в училища с до 10% ученици, за които българският език не е майчин, преподават 57,2% от учителите, като се забелязва спад от над 10% спрямо 2013 година. Този спад е за сметка на ръста, който се наблюдава при училищата с над 30% ученици с майчин език, различен от българския.

От фигура 4.1 се вижда, че всеки четвърти български прогимназиален учител работи в училище, в което за повече от 60% от учениците българският език не е майчин. Тези учители са изправени пред много сериозни предизвикателства, защото по презумпция трябва да провеждат учебния процес на български език. Важно е да се отбележи, че затрудненията при използването на българския език влияят директно върху обучението на тези ученици по всички предмети, а не само по предмета български език и литература. Силно препоръчително е образователните власти да доразвият мерките за педагогическа подкрепа на учителите, които преподават на ученици с майчин език, различен от българския.

Разпределението на българските учители на фигура 4.2 е близко до средното за TALIS. Повече от половината учители както в България (51,4%), така и в участващите страни (54,9%) работят в училища, в които под 10% от учениците идват от социално слаби семейства. За съжаление обаче, другата половина от учителите се сблъскват всекидневно с предизвикателствата, които произтичат от неравностойното социално положение на голяма част от учениците им.

Фигура 4.2 **Разпределение на учителите според процента на учениците, които идват от социално слаби семейства**



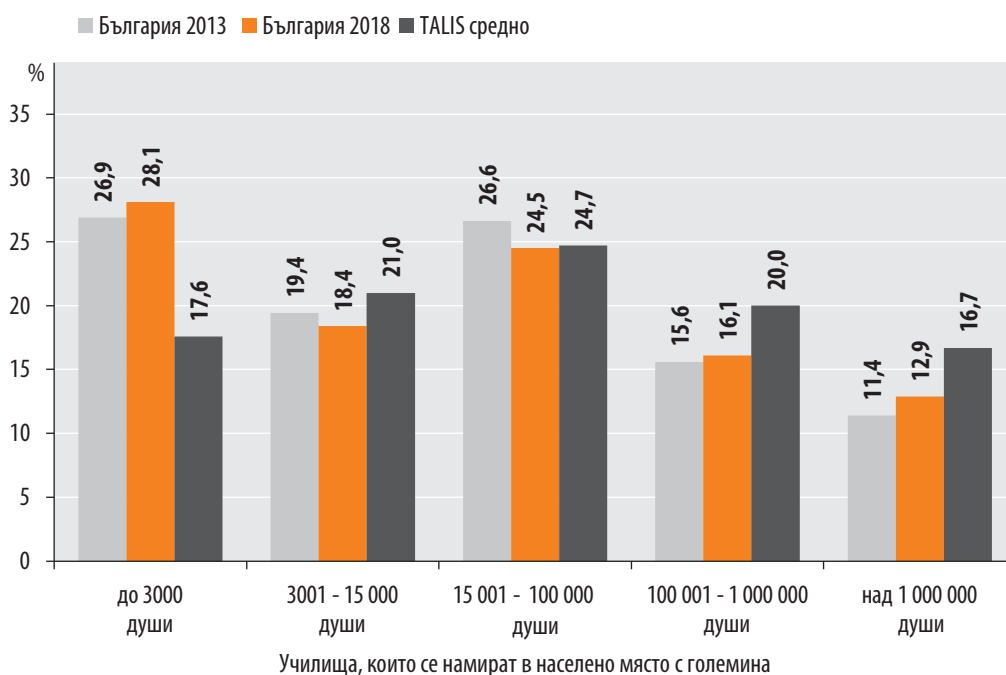
В България 11,9% от прогимназиалните учители преподават в училища, в които над 60 процента от учениците идват от социално слаби семейства, а още толкова (11,2%) – в училища, в които учениците от социално слаби групи са между 30 – 60%. Тези учители се изправят пред много по-големи предизвикателства и често им се налага да изпълняват неприсъщи за професията им функции в желанието си да компенсират дефицитите в семейната среда. Образователните власти, в сътрудничество с държавни и неправителствени организации, би трябвало да разработят специални програми, които да подпомагат социално слабите ученици по начин, по който влиянието на тяхното неравностойно положение да бъде намалено адекватно и целенасочено. Така учителите, работещи с такива ученици, ще могат да провеждат по-качествен учебен процес. Една възможност е в тези училища да бъдат създадени „всекидневни“, в които учениците да могат освен да намират подкрепа от педагогически специалисти и от връстници, така и да усещат домашния уют и да прекарват свободното си време в среда, близка до семейната. Реализирането на целодневно обучение у нас в училища с висока концентрация на социално слаби ученици е стъпка в правилната посока.

От фигура 4.3 се вижда, че средно за страните 36,7% от учителите работят в училища, които се намират в големи градове с над 100 000 души, и почти същият процент (38,6%) – в училища в малки населени места с до 15 000 души.

Данните за България сочат, че 12,9% от учителите, преподават в софийските училища, 16,1% – в училищата, намиращи се в големите градове, а всеки четвърти – в училище, намиращо се в населено място с между 15 000 и 100 000 души.

Като цяло, спрямо 2013 година у нас не се отчита статистически значима разлика в разпределението на учителите в зависимост от големината на населеното място. Както и в предходния цикъл на TALIS почти половината от прогимназиалните учители работят в училища, които се намират в малки населени места (с до 15 000 души). Може да се очаква, че именно в тези училища ще е най-сериозен недостигът на учители, специалисти по определени предмети, но за щастие, той все още не се наблюдава.

Фигура 4.3 **Разпределение на учителите в зависимост от големината на населеното място, в което се намират училищата**



4.3 Училищни ресурси

Ресурсите в училище, както във всяко предприятие, са материални и нематериални – човешки. Наличието на необходимите материални и човешки ресурси е решаващ фактор за осигуряване на висок стандарт на обучение в училищата. От друга страна, недостигът на някой ресурс може да доведе до сериозни предизвикателства и трудности пред училищата, с които понякога те не могат да се справят без външна подкрепа на местно, регионално или национално ниво. За да подпомогне страните да открият възможни липси в необходимите ресурси за предоставяне на качествено образование, TALIS моли директорите да посочат доколко липсата на ресурси (човешки и материални) затруднява обучението на учениците в поверените им училища.

Трябва да се има предвид, че пазарът на труда на учители е нехомогенен. Квалифицирани учители може да липсват само по определен предмет, през определен период от време и/или в определен район. Резултатите на страните са строго индивидуални. Например страните с висока средна големина на класа не са непременно тези, за които директорите им смятат, че обучението на учениците е затруднено от липсата на квалифицирани учители, водещо до съществуването на по-големи паралелки.

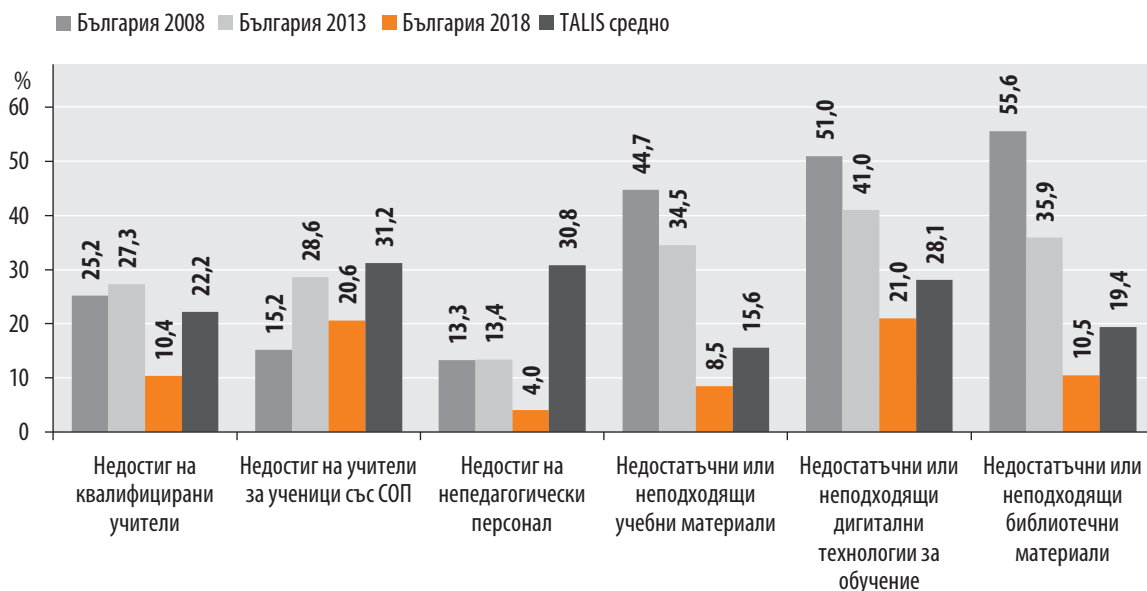
Фигура 4.4 представя получените резултати като процент на учителите, работещи в училища, в които директорите посочват, че недостигът на следните ресурси ограничава възможностите на училището да предоставя качествено обучение „в голяма степен“ или „напълно“.

Резултатите средно за страните показват, че немалка част от учителите работят в училища, в които има недостиг на поне един от изследваните човешки или материални ресурси. Най-голяма част от учителите преподават в училища, в които се отчита недостиг на учители за ученици със СОП (за 31,2% от учителите), на непедагогически персонал (за 30,8%) и на дигитални технологии за обучение (за 28,1%). Най-малко учители работят в училища, в които има недостиг на учебни (15,6%) и библиотечни материали (19,4%).

И у нас най-голяма част от учителите преподават в училища, в които има недостиг на учители за ученици със СОП (20,6%) и на дигитални технологии за обучение (21,0%). Въпреки това данните за България са значително по-различни от средните за страните, защото частта от учителите, които

работят в училища, в които се откриват липси на материалните или човешките ресурси, са съществено по-малко. Особено впечатление прави процентът от прогимназиалните учители у нас, които работят в училища, в които обучението е затруднено „в голяма степен“ или „напълно“ от недостига на квалифицирани учители – 10,4% при средно за страните от 22,2%, и от недостига на непедагогически персонал – 4,0% при средно за страните от 30,8%.

Фигура 4.4 Ресурси в училищата



Сравнението с предходните цикли на TALIS прави получените резултати за страната ни още по-положителни. През 2013, и особено през 2008 година процентът на учителите, работещи в училища, в които имаше сериозен недостиг за разглежданите ресурси, беше значително над средния за страните за почти всички категории. През 2018 година процентът на учителите, чиито директори посочват, че възможностите на училището да предоставя качествено обучение, са ограничени „в голяма степен“ или „напълно“ от недостига на някои от разглежданите ресурси, не само вече е спаднал под средния за страните, а е на нива значително по-ниски от средните. Това означава, че в България политиките и мерките, предприети за ресурсно осигуряване на училищата в последните години на национално и местно ниво, са дали резултат.

4.4 Училищен климат

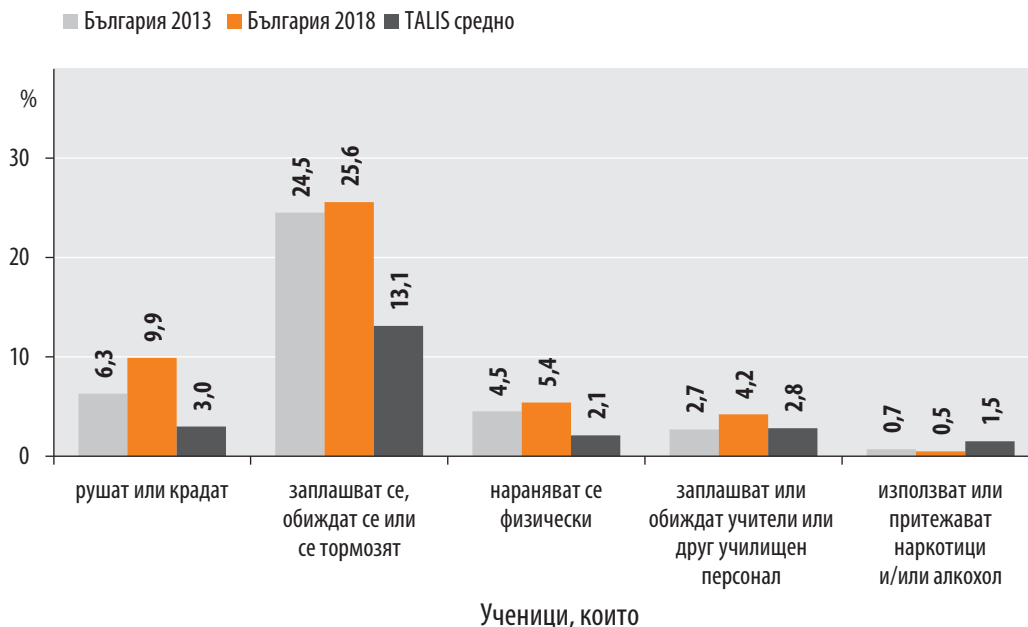
Училищният климат зависи от действията на всички, включени в процеса на обучение – не само на специалистите, работещи в училището, но и на учениците и родителите им. Той е тясно свързан с качеството на образованието и оказва влияние върху обучението и постиженията на учениците. Положителният училищен климат може да има добро въздействие върху учителите и тяхната работа, така както положителният организационен климат допринася за продуктивността на служителите и за тяхната удовлетвореност от работата. Резултатите от PISA показват, че положителният училищен климат е тясно свързан с високите нива на постижения на учениците¹⁷.

Училищният климат е резултат от множество фактори и действия, които влияят върху учениците и учителите. Положителният училищен климат върви ръка за ръка с добрата дисциплина и сигурност в училище. За да го опише, TALIS очаква директорите да преценят колко често се случват изследваните непристойни прояви в поверените им училища.

¹⁷ OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

Фигура 4.5 представя процента на директорите, според които изследваните прояви се случват поне веднъж седмично сред учениците в училището.

Фигура 4.5 **Фактори, влияещи върху училищния климат**



Средно за страните, участващи в изследването, най-голям процент от директорите (13,1%) посочват, че в повереното им училище ученици се заплашват, обиждат се или се тормозят по друг начин поне веднъж седмично.

На международно ниво почти няма директори, които да отчетат други непристойни прояви сред учениците. За съжаление, наблюденията на българските им колеги са доста по-различни. У нас за над една четвърт от директорите (25,6%) ежеседмично ученици се заплашват, обиждат се или се тормозят, а според всеки десети (9,9%), при средно за страните от 3,0%, всяка седмица се случва ученици да рушат или да крадат. Не е за пренебрегване и процентът на директорите (4,2%, при средно за страните 2,1%), според които ученици се нараняват физически поне веднъж седмично. Всъщност само директорите от Бразилия, Израел и Мексико отчетат подобни стойности на непристойно поведение сред учениците си.

В сравнение с TALIS 2013 в България се забелязва леко покачване на процентите, но за нито една проява това нарастване не е статистически значимо. Въпреки това получените резултати са доста притеснителни. От доста време в публичното пространство се говори за увеличаване на случаите на агресия в училище и тези резултати го потвърждават. Справянето с тези проблеми с дисциплината не търпи отлагане. Важно е в процеса на решаването им да бъдат включени всички заинтересовани страни – и местните власти, и родителите, и учениците, които да бъдат подкрепени от психолози и други експерти.

4.5 Училищно самоуправление

Убеждението, че трябва да се дадат по-големи възможности на училищата за ефективно посрещане нуждите на учениците и родителите им, води до повишен интерес към въпросите, свързани с училищното самоуправление. Напоследък училищата в много образователни системи получават по-големи правомощия чрез децентрализиране на вземането на решения¹⁸.

¹⁸ OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

При централизираните образователни системи решенията, свързани с предлагането на определени учебни програми, се взимат най-вече на национално ниво, а не в училищата. Това е в сила и за разпределението на щатните бройки за училищата, средствата за обучение и политиките в образованието. От друга страна, актуалната информация за нуждите на учениците и изискванията на родителите към обучението им се намира най-вече на училищно ниво. Още повече че определянето на правата и задълженията на учителите може да бъде по-адекватно, ако се извършва в училището, където има много повече информация за това как техните възможности и компетенции отговарят на образователните изисквания на учениците.

TALIS определя 11 ключови области, свързани с вземането на решения, като очаква директорите на училища да посочат кои структури носят „значителна отговорност“ за всяка от тях (по дефиницията на изследването „значителна отговорност“ носи този, който играе активна роля при вземането на решения). Важно е да се отбележи, че наличието на значителна отговорност на ниво училище (което включва учителите, педагогическия съвет и директора) не изключва такава на местно, регионално или национално ниво.

Таблица 4.1 Училищно самоуправление

Област	България		TALIS средно	
	Модел	Значителна отговорност	Модел	Значителна отговорност
Назначаване на учителите	децентрализиран	Директорът	децентрализиран	Директорът
Уволняване на учителите	децентрализиран	Директорът	децентрализиран	Директорът
Определяне на началната заплата на учителите	смесен	Директорът и образователните власти	централизиран	Образователните власти
Определяне на повишението на заплатите на учителите	смесен	Директорът и образователните власти	централизиран	Образователните власти
Разпределението на бюджета в училището	децентрализиран	Директорът	децентрализиран	Директорът
Определяне на правилата за поведение на учениците	децентрализиран	Педагогическият съвет	децентрализиран	Директорът
Определяне на критериите за оценяване на учениците	смесен	Педагогическият съвет и образователните власти	смесен	Директорът и образователните власти
Одобряване на кандидатите за прием	децентрализиран	Директорът	децентрализиран	Директорът
Избор на учебниците, които да се използват	децентрализиран	Учителите	децентрализиран	Учителите
Определяне на учебното съдържание	смесен	Учителите и образователните власти	смесен	Учителите и образователните власти
Избор на предметите, които да се изучават	смесен	Педагогическият съвет и образователните власти	смесен	Директорът

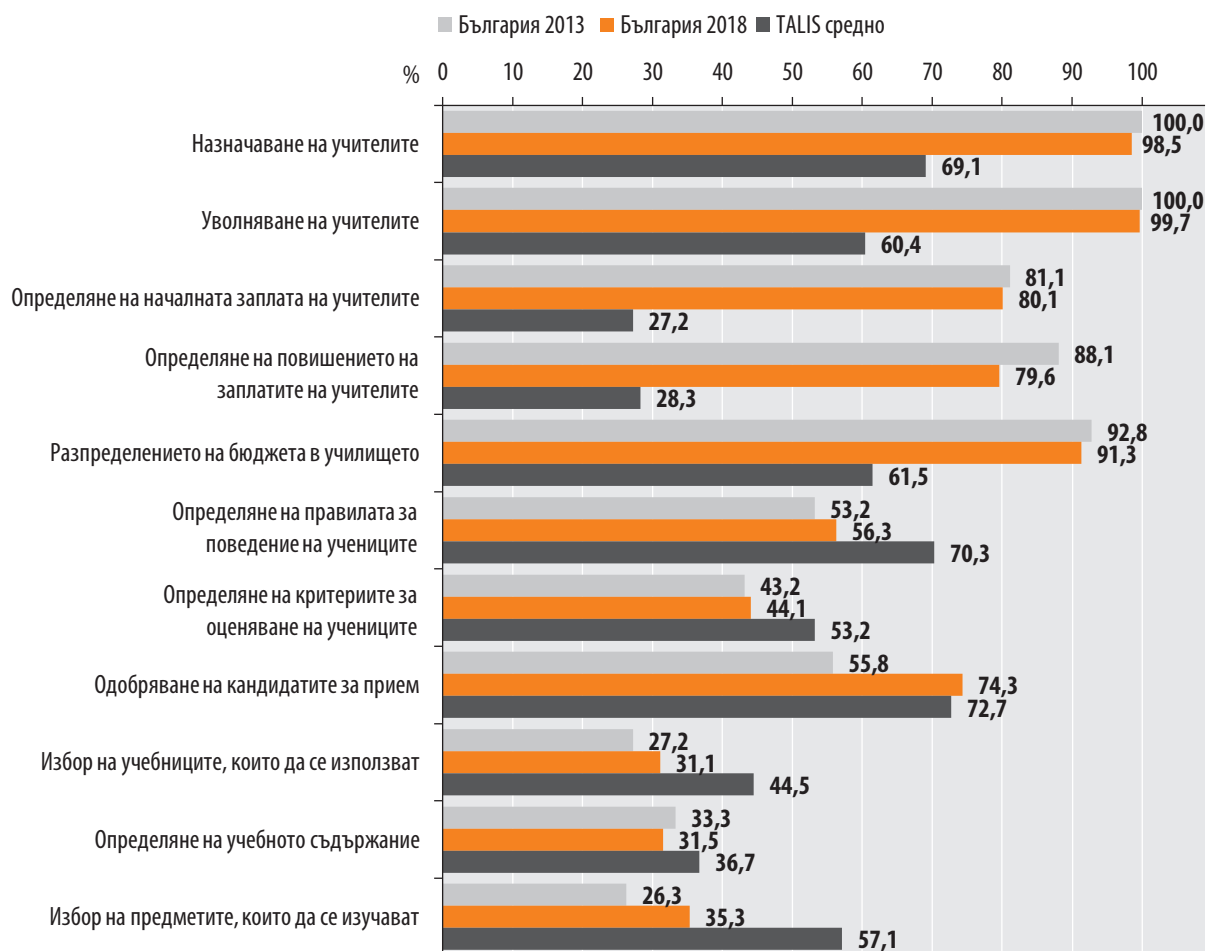
Таблица 4.1 сравнява получените резултати за България със средните за страните, като определя модела на вземането на решения (централизиран, децентрализиран или смесен) в зависимост от нивата на значителна отговорност сред образователните власти (местни, регионални или национални), директора, педагогическия съвет и учителите. Децентрализиран модел има при значителна отговорност на ниво училище (директор, педагогически съвет и/или учители),

а централизиран модел – при такава отговорност на ниво образователни власти. Смесен модел има при наличието на значителна отговорност на ниво училище и на ниво образователни власти. В отделна колона са дадени структурите, които имат най-активна роля при вземането на решения за всяка от изследваните области.

Таблицата показва, че за повечето категории моделът на вземането на решения за България съвпада с този средно за страните. Разлика се наблюдава само при определянето на началната заплата на учителите и при нейното повишение. Докато средно за страните той е централизиран, т.е. значителна отговорност носят образователните власти, то у нас той е смесен.

На фигура 4.6 са представени средните проценти на училищните ръководители, които имат значителна отговорност при вземането на решения за изследваните 11 области.

Фигура 4.6 Значителна отговорност на директорите



Резултатите показват големи различия в отделните страни. От единадесетте области средно за TALIS най-малка част от директорите носят значителна отговорност при определяне на началните заплати на учителите и при определянето на увеличението на тези заплати. Това не е в сила за България, където около 80 процента от директорите посочват, че имат „значителна отговорност“ при определянето на началните заплати на учителите и увеличението им. Това са двете области, при които се забелязва най-голяма разлика в резултатите за България и средните за TALIS.

В България всички директори носят значителна отговорност за назначаването и уволняването на учителите и почти всички (91,3%) – за разпределянето на бюджета в училището. Разликите със средните резултатите за TALIS са продиктувани най-вече от наличието на делегирани бюджети в българските училища.

При сравняване на данните с предишния цикъл на TALIS се забелязва, че почти няма разлика в значителната отговорност на директорите за изследваните 11 категории. Само в две категории има статистически значима разлика – намаление с 8,4% за последните 5 години при определяне на повишаването на заплатите на учителите и увеличение с 18,5% при одобряване на кандидатите за прием в училището.

От данните следва изводът, че в България има силно училищно самоуправление, особено на човешките и финансовите ресурси.

4.6 Споделяне на отговорностите при взимането на решения

Днес директорите имат все по-голяма медиаторна роля – както между родителите и учителите, така и между образователните власти и училищния екип. От една страна, се очаква те да посрещат нуждите и желанията на обществото, а от друга – да прилагат и изпълняват изискванията на образователната система. Така директорите често са поставени в позицията да търсят баланс при взимането на решения. По този начин те влияят на климата и организацията на работата в поверените им училища и въздействат върху условията на труд на училищния екип, и най-вече на учителите. В тази връзка е важно да се разбере доколко директорите споделят отговорностите си при взимането на решения със заинтересованите страни във и извън училище. Възможностите за взаимодействие както с членовете на училищното ръководство, така и с учителите, родителите и учениците позволяват на директорите да изградят среда на сътрудничество и взаимно уважение.

TALIS изследва доколко директорите споделят отговорностите си при взимането на решения, и търси въздействието, което това споделяне оказва върху училищния климат и учебната среда, като се интересува както от самооценката на директорите, така и от мнението на учителите.

На фигура 4.7 са представени процентите на директорите и учителите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с изследваните в TALIS твърдения, свързани със споделянето на отговорностите при взимането на решения. Анализът на резултатите е направен в две части. В първата част данните от директорите са сравнени с тези, получени от учителите, за да се види доколко мненията им са съгласувани както средно за страните, така и за България. Във втората част на анализа процентите на българските директори и учители са сравнени с тези на колегите им от участващите в TALIS страни.

Впечатление прави, че процентите на учителите и на директорите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с твърденията, свързани с даването на възможност на родителите (твърдение 2) и на учениците (твърдение 3) активно да участват при взимането на решения, са много близки както средно за страните, така и за България.

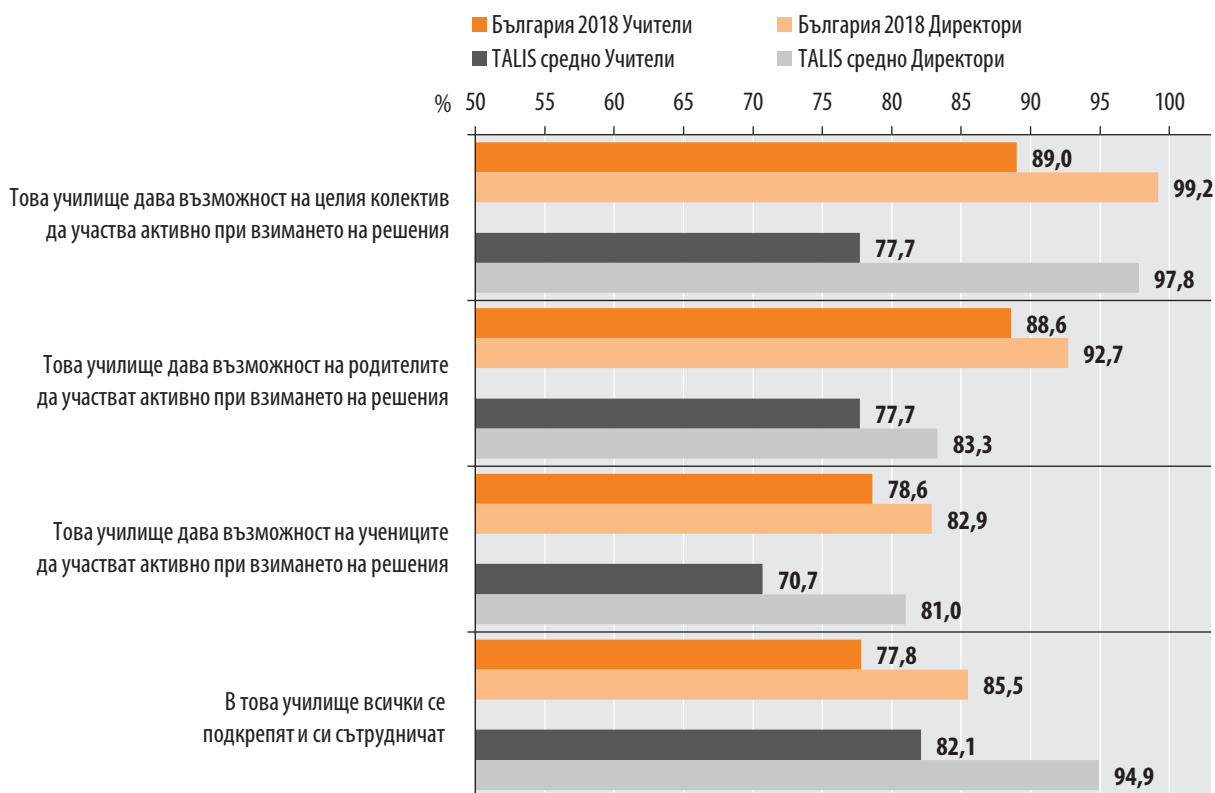
Има сериозни разминавания обаче при твърденията за служителите в училището (твърдение 1 и твърдение 4). Относително по-голям процент от директорите на училища са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че ръководеното от тях училище дава възможност на целия колектив да участва активно при взимането на решения, както и че в тяхното училище всички се подкрепят и си сътрудничат, отколкото е процентът на учителите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с тези две твърдения. Разлики в мненията за тези две твърдения се наблюдават и при българските учители и директори, но в по-малка степен.

Такова разминаване в мненията може да е сигнал за погрешна преценка при една от двете страни. Директорите на училища със сигурност мислят, че дават възможност на целия си екип да се включва при взимането на решения (над 97% от директорите мислят така), но е възможно членовете на екипа да мислят, че тази възможност не е достатъчна или е предоставена по неподходящ начин. От друга страна, учителите могат да виждат пропуски в подкрепата и липса на активно сътрудничество не само с директора, но и с колегите – аспект, който до голяма степен не може да бъде отразен в отговорите на директорите.

Процентите на учителите и на директорите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с дадените твърдения за страните, са доста по-различни от тези за България. Статистически значими разлики не се наблюдават само при първото и третото твърдение за директорите и при последното за учителите. Като цяло, данните за българските учители и директори за първите три твърдения

са доста по-положителни от тези, получени от колегите им в другите страни. Изключение прави твърдение 4: „В това училище всички се подкрепят и си сътрудничат“, с което са съгласни 85,5% от директорите (при средно за страните – 94,9%) и 77,8% от учителите в България (при средно за страните – 82,1%).

Фигура 4.7 **Споделяне на отговорностите при взимането на решения според учителите и директорите**



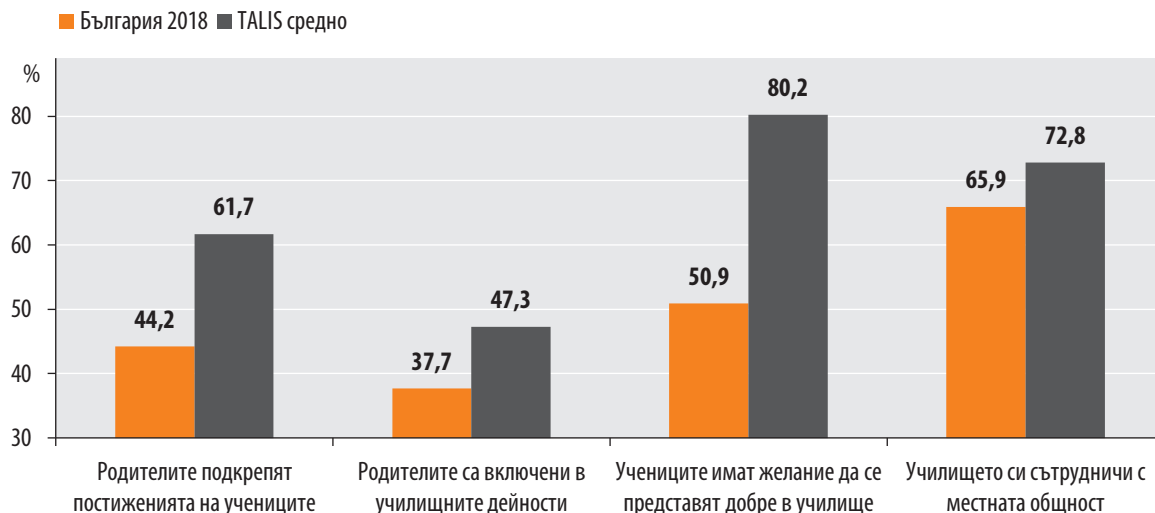
Резултатите показват, че училищата в страните, участвали в TALIS, и в по-голяма степен у нас дават възможности за добро сътрудничество между служителите в училището, родителите и учениците. Това е сериозна предпоставка за добър училищен климат, особено ако тези възможности се реализират от заинтересованите страни.

В тази връзка, TALIS се интересува доколко родителите, учениците и местната общност са включени в училищния живот. Фигура 4.8 представя процента на директорите, които мислят, че разглежданите твърдения се отнасят „в голяма степен“ за училището, което ръководят.

На фигурата се вижда, че данните за България са по-ниски от средните за страните за всички изследвани твърдения. Най-значителна разлика се забелязва при твърдение 3: „Учениците имат желание да се представят добре в училище“, което е вярно само според 50,9% от българските директори, при средно 80,2% в другите страни. Сравнително голяма разлика има и при твърдение 1: „Родителите подкрепят постиженията на учениците“ – според 44,2% от директорите в България и според 61,7% от колегите им средно за TALIS. Тези две твърдения навеждат на мисълта, че у нас добрите образователни постижения са приоритет за много по-малка част от родителите и учениците, отколкото в другите страни. Това е много притеснително и няма как да не оказва влияние върху училищния климат и оттам върху постиженията на учениците.

Най-малка част от директорите мислят, че родителите са включени в училищните дейности – 37,7% за България при 47,3% средно за страните, а най-голяма част за „Училището си сътрудничи с местната общност“ – според 65,9% от българските директори при средно за страните 72,8%.

Фигура 4.8 Образователна ангажираност на родителите, учениците и местната общност



Тези резултати, свързани с данните, разгледани на фигура 4.7, показват, че според директорите голяма част от училищата в България дават възможност на родителите да участват активно в училищния живот и в частност при вземането на решения, но малка част от родителите реално се включват в училищните дейности и подкрепят постиженията на децата си.

4.7 Изводи и заключения за политиките и практиките

Типичното училище в страните, предлагащо прогимназиално обучение, според резултатите от TALIS е:

- публично (държавно или общинско);
- с 512 ученици и 43 учители и средна големина на паралелките от 25 ученици (с 295 ученици, 25 учители и 21 ученици средно в паралелка за България);
- в което има по един помощен и по един административен персонал съответно на всеки 13 и 7 учители (на всеки 9 и 3 учители за България);
- има осигурени подходящи и достатъчно материални и човешки ресурси.

Резултатите от TALIS 2018 недвусмислено показват, че провежданите политики в последните години са довели до цялостно осигуряване на необходимите материални и човешки ресурси в българското училище и че няма недостиг, който да оказва влияние върху качеството на образователния процес.

Направените разрези според частта от учениците, които идват от социално слаби семейства, и според частта от тях, за които езикът на преподаване не е майчин, обаче показват, че немалка част от българските учители са изправени пред предизвикателството да работят с голям брой ученици от непривилегирани групи, което е сериозна предпоставка за смущения в предоставянето на качествен учебен процес. Необходими са целенасочени мерки, най-вече за училищата с висока концентрация на такива ученици, които да подпомагат учителите да компенсират неблагоприятната социална среда на учениците и/или недостатъчното им владение на български език.

При все по-широко навлизащия модел на децентрализация един от най-ефективните подходи на съвременния директор е споделянето на отговорностите при вземането на решения. Той се характеризира със създаването на атмосфера на взаимно сътрудничество и подкрепа във и извън училището, а оттам увеличава професионалната удовлетвореност на директора и на екипа, който ръководи, като по такъв начин създава подходяща образователна среда и добър училищен климат. Въпреки че резултатите за страната ни са по-високи от средните за изследването, би било от полза образователните власти да формират политики в тази насока, които да допринасят за по-широкото използване на този ефективен подход в модерното училище.

Според резултатите от TALIS нивото на училищно самоуправление в България е относително по-високо, особено що се отнася до управлението на финансовите и човешките ресурси. Българските училища са по-ефективни и могат по-лесно да се справят с местни проблеми, изискващи незабавна намеса. Причините за това са няколко.

- Автономното училище се приспособява по-лесно към особеностите на населеното място, в което се намира, и към нуждите на местната общност.
- Автономното училище търси, познава и работи успешно с местните власти.
- Автономното училище има възможност да се съсредоточи върху важните за местната общност проблеми.
- Автономното училище постига по-добри резултати, когато дейността му отговаря на нуждите на местната общност.
- Автономното училище е по-отговорно за постигнатите резултати.
- Автономното училище изгражда среда на взаимно уважение и взаимна отговорност както сред служителите, така и сред местната общност.

Повишаването на училищната автономност води и до необходимостта от осъвременяване на практиките за оценяване на училищата. Доскоро училищното оценяване се фокусираше върху проверката дали училищата спазват процедурите и дали се придържат към нормативните документи в образованието, като се обръщаше внимание основно на административните въпроси. Днес най-вече се обръща внимание на външното оценяване на учениците, като се прави паралел между постиженията на учениците и качеството на предлаганото обучение, без да се отчитат спецификите както на учениците, така и на училищата, в които те се обучават.

С увеличаване автономността на училищата фокусът трябва да се измести върху аспекти, свързани с отговорността на училището и възможностите за неговото развитие. С намаляването на централизирания модел ще се повиши необходимостта от осигуряване на контрол и мониторинг дали училищата отговарят на предефинираните общи стандарти. По-голямото училищно самоуправление най-вероятно ще доведе до сериозни различия в практиките на отделните училища, тъй като те ще са свободни да решават кои от тях най-добре отговарят на нуждите им. Тези отклонения и тяхното въздействие върху постиженията на учениците ще доведат до необходимостта от училищно оценяване, което се концентрира не само върху покриването на стандартите и спазването на административните процедури, но и върху ефективните практики за развитие на училището. Създаването на Националния инспекторат по образованието (НИО) е стъпка в правилната посока.

ГЛАВА 5

СЪЗДАВАНЕ НА СТИМУЛИРАЩА СРЕДА ЗА ЕФЕКТИВНО ПРЕПОДАВАНЕ И УЧЕНЕ

5.1 Въведение

Професията „учител“ е необикновена по ред причини. Тя не е като другите професии за работа с хора, в които се очаква да обслужиш клиента и да преминеш към следващия. Не е и като професиите „на бюро“, в които можеш да планираш самостоятелно как да извършиш поставените задачи в срок. Тя е много близка до земеделската работа, в която, за да пожънеш това, което си посял в полето на познанието, трябва да се съобразиш с наличните условия на средата, да избереш подходящата култура и да приложиш правилния подход за отглеждането ѝ, като се опиташ да намалиш ефектите на всякакви възможни катаклизми, които биха могли да повлияят върху качеството на продукцията. Няма друга професия, която да е толкова разнообразна и изпълнена с всекидневни предизвикателства, толкова творческа и в същото време ограничавана от множество изисквания.

Популярно е схващането, че работата на учителите е лека и приятна, защото е свързана само с работа с деца, както и че е ненатоварваща и предлагаща много свободно време, тъй като се отчита само времето за реалното преподаване и голямото количество „свободни дни“ по време на ваканциите. Факт е, че основната работа на учителите е обучението на учениците, но за да може тази работа да има положителни резултати, учителите трябва да извършват много съпътстващи дейности, които остават невидими за обществото. Всеки ученик е самостоятелен проект, за чието реализиране учителят има както ръководни и възложителни, така и изпълнителски и контролни функции.

5.2 Учебна среда

Учебната среда определя условията, в които учителите преподават, а учениците придобиват знания и умения. Положителната учебна среда се свързва с по-голяма мотивация за учене и с по-високи нива на ред и дисциплина в учебния час, а оттам и с по-добрите постижения на учениците.

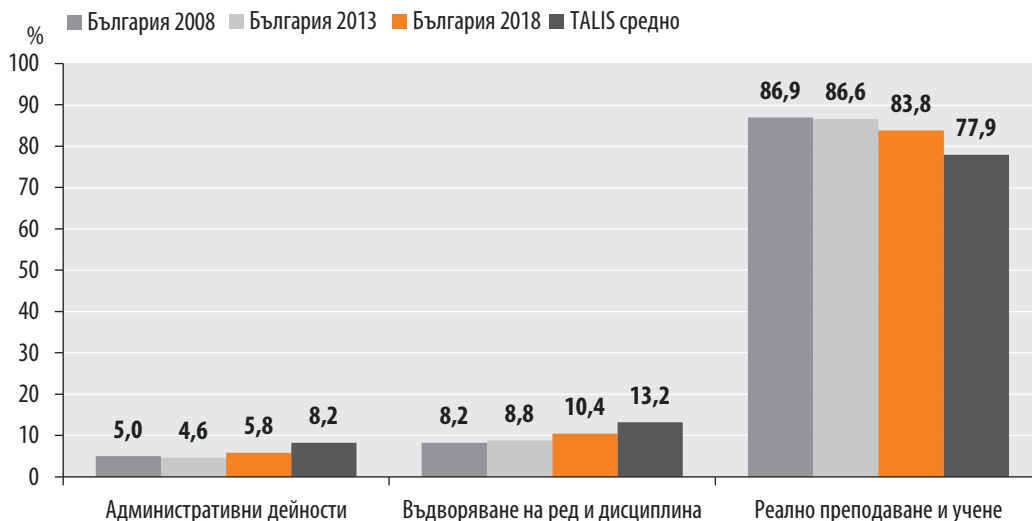
TALIS се интересува от ефективността на обучението и затова разглежда разпределението на времето в учебния час като показател за учебната среда. Фигура 5.1 представя разпределението на времето, което учителите използват за всяка от следните дейности в един обикновен учебен час.

Резултатите за страните от TALIS показват, че между 67 и 86 процента от учебния час се използва за преподаване и учене (или 77,9% средно), а между 8 и 19 процента – за въдворяване на ред и дисциплина (или 13,2% средно). Страните от Източна Европа и Скандинавските страни са най-ефективни в използването на учебния час. Резултатите показват, че в тези страни над 82 процента от учебния час се използва за преподаване и учене. В България този процент е един от най-високите, като българските прогимназиални учители използват средно 83,8% от времето в час за реално преподаване и учене.

Очевидно е, че дисциплината и реално отделеното време от учебния час за преподаване и учене вървят ръка за ръка. Колкото е по-добра дисциплината, толкова повече време учителите отделят на преподаването, а учениците – на ученето. България, отново заедно със страните от Скандинавия и от Източна Европа, е една от държавите, в които прогимназиалните учители губят най-малка част от времето си (10,4%) за въдворяване на ред и дисциплина.

При сравнение на резултатите за страни ни с предходните цикли се забелязва постепенно намаляване на времето за реално преподаване и постепенно увеличаване на времето за въдворяване на ред и дисциплина и за административни дейности. Ако тази тенденция се запази, се очаква през следващите години България да загуби позицията си на страна, чиито учители използват най-ефективно времето от учебния час за реално преподаване.

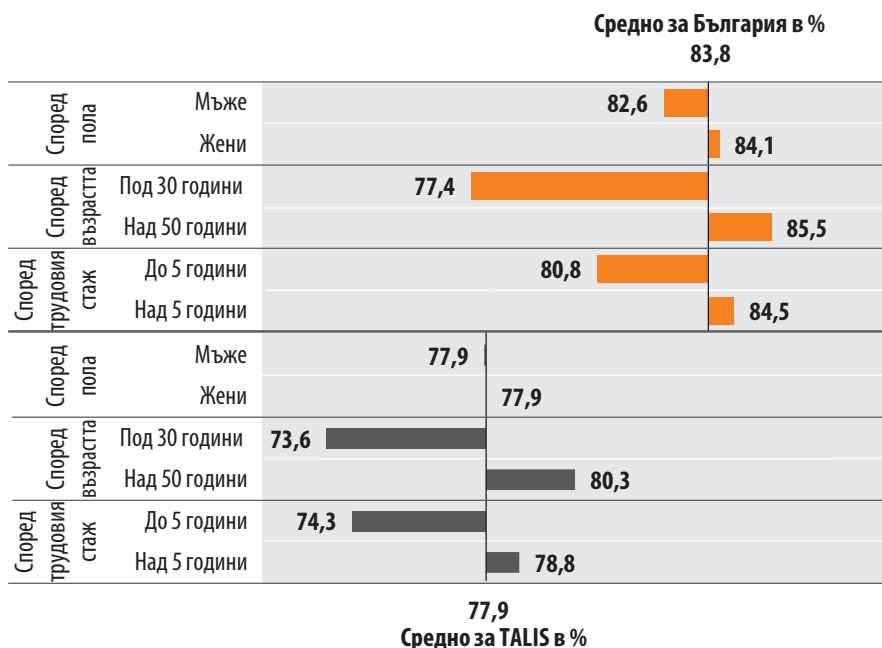
Фигура 5.1 Разпределение на времето в учебния час



Важно е да се отбележи, че учебният предмет и характеристиките на учителя, както и взаимодействието между учителя и учениците са основни фактори, влияещи върху ефективното използване на учебния час. Разбира се, факторите на ниво училище също оказват влияние, но не толкова голямо. Това означава, че за подобряване на учебната среда в разгледаните аспекти е важно не само да се работи с „проблемните“ училища, а най-вече индивидуално с учителите, за да могат те по-добре да организират учебния час и да се справят по-ефективно с проблемите на дисциплината.

За да се открият възможни целеви групи учители, с които да се работи, на фигура 5.2 са представени средните проценти на времето от учебния час, отделено за реално преподаване по разреза както за България, така и средно за TALIS според пола, възрастта и трудовия стаж на прогимназиалните учители.

Фигура 5.2 Време за реално преподаване в учебния час



Данните както за страната ни, така и средно за TALIS са красноречиви. По-младите учители (на възраст до 30 години) използват по-малко от времето в учебния час за реално преподаване, отколкото по-възрастните (над 50 години) – разлика от 8,1% и 6,9% съответно за България и средно за страните. Също така по-неопитните учители използват по-малко от времето в учебния час за реално преподаване, отколкото по-опитните учители – разлика от 3,7% и 4,5% съответно за България и средно за TALIS.

Данните за страната ни отчитат разлика и в разреза според пола на учителите, но тя не е статистически значима.

5.3 Преподавателски практики и практики за оценяване на учениците

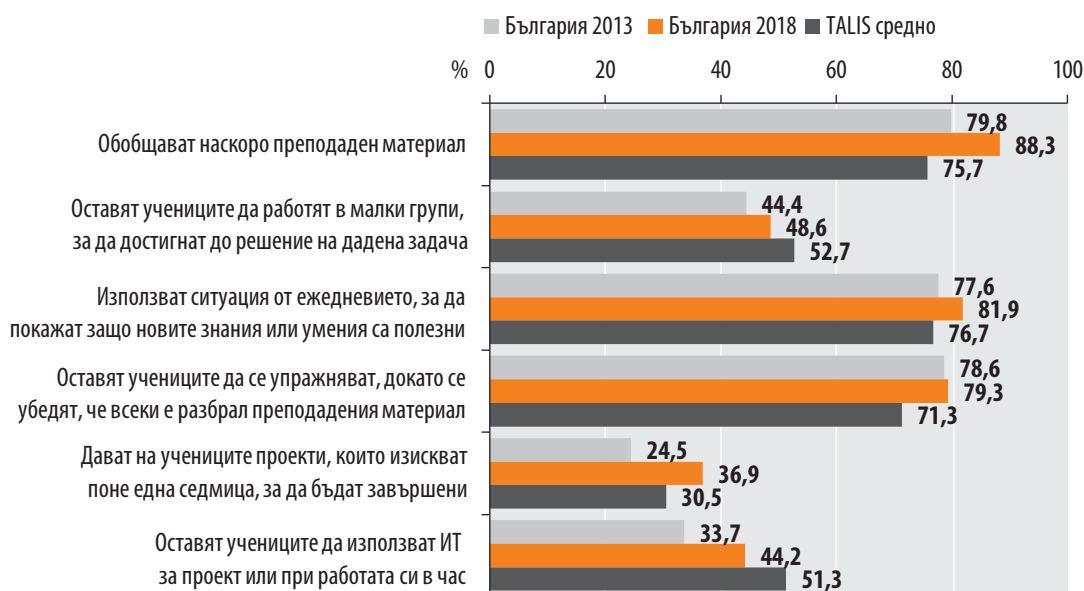
От времето, когато повечето от днешните учители са преминали своята задължителна педагогическа подготовка, науките за преподаването и ученето са се развили и задълбочили. Активните практики или практиките, свързани с активното участие на учениците в обучението (например работа по групи върху проекти или определени задачи), стават все по-предпочитани. Все повече учители значително по-рядко използват пасивните практики, свързани с директен трансфер на знания.

Днес вече се преподават както когнитивни, така и некогнитивни знания и умения, като акцент се поставя върху индивидуалното развитие според спецификите на всеки ученик. Развиват се умения като критично мислене, креативност, комуникация и аргументиране, работа в екип и други умения, свързани с изграждането на всяка личност в гражданското общество. Така модерното обучение поставя учениците в центъра на образователния процес, а учителите все по-често имат медиаторна функция, подпомагайки и насочвайки учениците в тяхното собствено развитие.

Фигура 5.3 описва преподавателските практики на прогимназиалните учители, като представя частта от тях, които „често“ или „винаги“ извършват следните шест дейности в учебните си часове.

Изследваните шест практики могат да се разделят на две групи от по 3 практики според честотата на използването им. Това разделяне е вярно както общо за страните, така и за България.

Фигура 5.3 Преподавателски практики



Най-често прилаганите от учителите практики са използване на ситуация от ежедневието, за да се покаже полезността на нови знания и умения (от 76,7% средно за TALIS и от 81,9% за България),

обобщаване на наскоро преподаден материал (от 75,7% средно за страните и от 88,3% у нас), както и упражняване, докато се уверят, че всички ученици са разбрали преподаденото (от 71,3% средно за изследването и от 79,3% от българските учители).

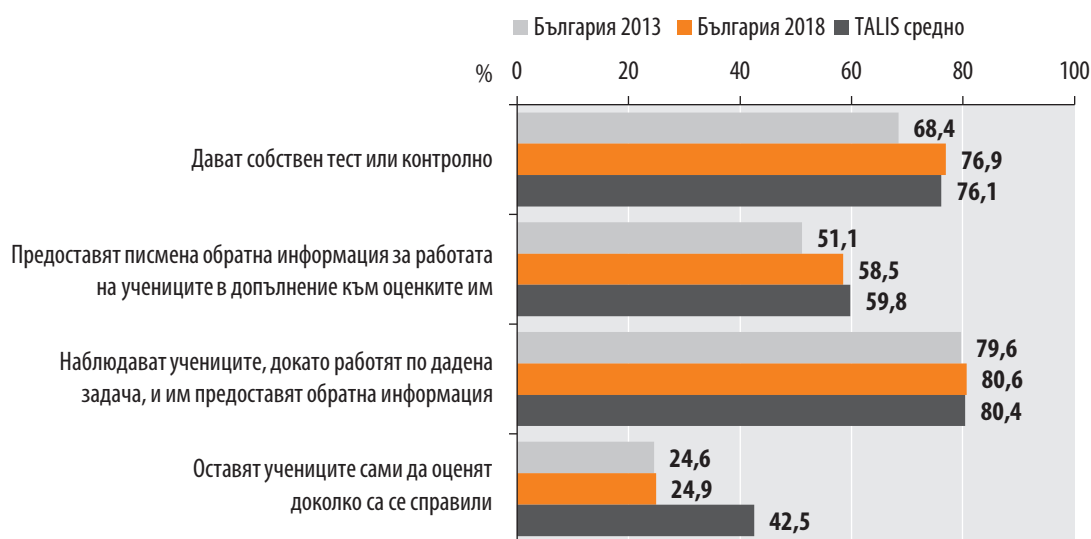
Най-рядко използваните практики от прогимназиалните учители са даване на проекти на учениците, на които им трябва поне 1 седмица да ги завършат (от 30,5% средно за страните и от 36,9% у нас), използване на ИТ в час или за проект (от 51,3% средно за TALIS и от 44,2% български учители), както и работа на учениците в малки групи за решаване на дадена задача (от 52,7% средно за изследването и от 48,6% в страната ни).

Резултатите средно за страните са близки до тези на България. Най-голяма разлика от 12,6% се отчита при обобщаването на наскоро преподаден материал, като много по-голяма част от българските прогимназиални учители използват тази практика.

При сравнение на резултатите с 2013 година се вижда, че и за шестте практики има съществено увеличение в процентите на българските учители, които ги прилагат, като само за практика 4 това нарастване не е статистически значимо.

На фигура 5.4 са разгледани 4 метода за оценяване на учениците, като е представена частта от прогимназиалните учители, участвали в изследването, които ги прилагат „често“ или „винаги“.

Фигура 5.4 **Практики за оценяване на учениците**



Данните за България са почти идентични с тези средно за страните за първите три практики за оценяване.

Най-голям процент от учителите (80,4 средно за страните и 80,6% у нас) наблюдават учениците, докато работят, и им предоставят обратна информация. Почти същата част от учителите (76,1% средно за TALIS и 76,9% в България) дават тест или контролно, а 59,8% средно за изследването и 58,5% от българските учители предоставят писмена обратна информация на учениците в допълнение към оценката им.

Най-малко учители оставят учениците сами да оценят доколко са се справили (42,5% средно за страните и 24,9% у нас). Очевидно този метод на оценяване на учениците не е широко застъпен сред българските прогимназиални учители.

Сравнението на резултатите с тези от предходния цикъл на изследването показва статистически значим ръст на процента на учителите, които прилагат първите два метода за оценяване на учениците – с 8,5% за даване на тест или контролно и с 7,4% за предоставяне на писмена обратна информация към оценките.

5.4 Професионална увереност на прогимназиалните учители

За да се изследва професионалната увереност на учителите, в TALIS са формулирани три показателя, които характеризират различни аспекти от работата им въз основа на определени преподавателски практики.

1. **Увереността в управлението на работата в час** включва следните твърдения:

- Овладеявам непристойното поведение в час.
- Ясно заявявам какво поведение очаквам от учениците.
- Карам учениците да следват правилата за работа в час.
- Успокоявам ученик, който шуми или нарушава дисциплината.

2. **Увереността в преподаването** включва следните твърдения:

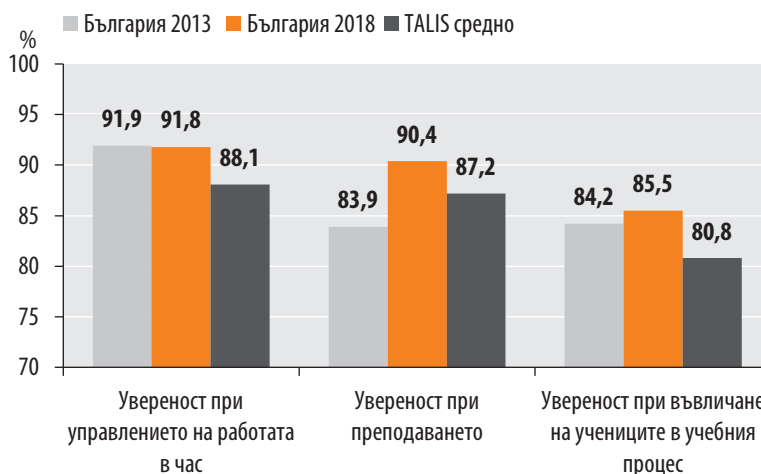
- Измислям интересни задачи за учениците.
- Използвам разнообразни начини за изпитване.
- Обяснявам по различен начин, когато учениците не са ме разбрали.
- Използвам алтернативни методи на преподаване в час.

3. **Увереността при въвличане на учениците в учебния процес** включва следните твърдения:

- Карам учениците да вярват, че могат да се справят добре в училище.
- Помагам на учениците да разберат ползата от ученето.
- Мотивирам учениците, които нямат интерес към нещата, които правим в училище.
- Помагам на учениците да развиват критичното си мислене.

Фигура 5.5 представя процента на учителите, които се чувстват „достатъчно“ или „напълно“ уверени за изследваните три показателя.

Фигура 5.5 Професионална увереност на учителите



Най-голяма част от учителите средно за страните се чувстват „достатъчно“ или „напълно“ уверени да управляват учебния час и да овладяват непристойното поведение (88,1%), а най-малка част (80,8%) – да въвличат учениците в учебния процес.

Данните за България са по-високи от средните за страните. Това означава, че българските прогимназиални учители се чувстват по-уверени в работата си, отколкото колегите им в другите страни. У нас 91,8% от учителите се чувстват уверени да управляват работата в час, 90,4% – да преподават, а 85,5% – да въвличат учениците в учебния процес.

При съпоставяне на резултатите за България между TALIS 2013 и TALIS 2018 се отчита значително покачване (с 6,5%) на частта от прогимназиалните учители, които се чувстват „достатъчно“ или „напълно“ уверени да преподават.

Като цяло, получените резултати са много положителни и показват, че голяма част от учителите притежават необходимата им професионална увереност.

5.5 Формално оценяване и получаване на обратна информация от учителите

В повечето образователни системи Министерството на образованието е институцията, отговорна за училищното образование, която поставя регулаторните и процедурните изисквания към училищата и учителите. Експертите в образованието могат да формулират критериите за оценяване и специфичните цели на оценяването на училищата. Нормативната уредба обикновено включва образователни изисквания и стандарти за постиженията на учениците, критерии за работата на училищата, както и програми за ефективно въвеждане и осъществяване на определени политики и стратегии за развитие на училищното образование.

Всяко оценяване, дори и такова, свързано с регулаторни и процедурни изисквания, трябва да се стреми да оказва влияние върху развитието на учителите и училището чрез поддържане на стандарти, които осигуряват качеството на образованието. TALIS събира информация за промените в преподавателските практики и в други аспекти на училищното образование вследствие на оценяване на учителите и на база на обратната информация, която те са получили. Изследването се интересува от ролята на оценяването на прогимназиалните учители и обратната информация във връзка със стимулите и признанието, което учителите получават в резултат на своята ефективност и иновативност в преподаването.

За целите на изследването са въведени следните дефиниции:

- **Оценяване на учителя** – определя се като процес, при който работата на учителя се наблюдава от директора, външен инспектор или от колегите му. Това оценяване може да бъде формално и обективно (например според формални, държавни процедури и критерии) или неформално и субективно (например чрез неформално обсъждане с учителя).
- **Обратна информация** – дефинира се като дейност, при която на учителя се представят резултатите от оценяването на работата му (независимо дали е формално, или неформално). Целта е да се отбележи доброто представяне или да се определят областите, които се нуждаят от подобрения. Обратната информация също може да бъде формална (например писмен доклад или отчет) или неформална (например обсъждане с учителя).

Формалното оценяване на учителите може да се извърши от различни вътрешни или външни за училището лица (например директори, учители, инспектори, изследователи) по много обективни начини, чрез структурирани дейности.

Честотата на провеждане на оценяването на учителите от лица, вътрешни или външни за училището, и получаването на обратна информация от тях е важен показател при определяне ефективността на училището. Този показател определя доколко оценяването играе роля в развитието на учителите и подпомага комуникацията между тях, както и до каква степен има взаимодействие между учителите и директора и дали съществува колективна отговорност за обучението на учениците.

За участващите в TALIS страни 5,4% от прогимназиалните учители никога не са били формално оценявани. Средните резултати за страните показват, че много по-малка част от учителите никога не са били формално оценявани от директора (10,2%), отколкото от външен инспектор (33,1%). Този извод не е в сила за България, защото почти еднакви части от прогимназиалните учители никога не са били формално оценявани от директора (11,1%) или от външен инспектор (9,9%). Тези проценти са много близки до процента на българските учители, които никога не са били формално оценявани (7,9%).

За участващите в TALIS страни 7,9% от учителите никога не са получавали обратна информация за работата си, докато в България това е вярно само за 1,9% от учителите.

Най-голяма част от прогимназиалните учители са получавали обратна информация от директора на училището, в което работят – 79,8% средно за страните и 95,2% за България. Тези резултати показват, че в България, както и във Виетнам, Литва, Русия, САЩ и Чехия има силно взаимодействие между учителите и директора на училището, в което те работят.

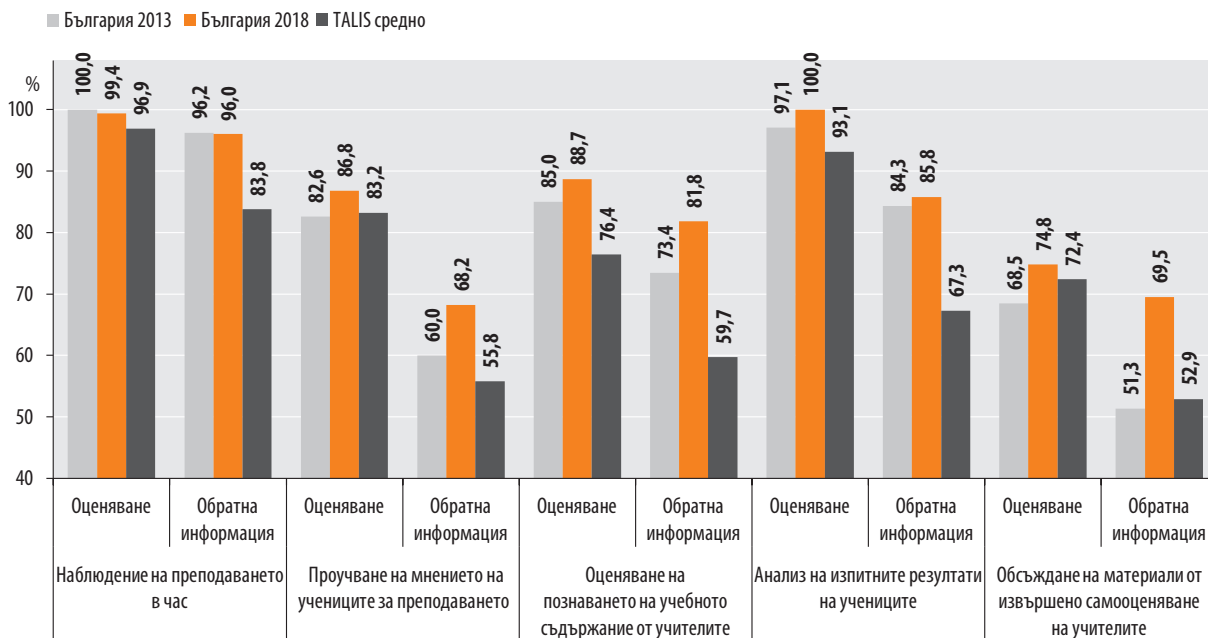
Резултатите за България показват също, че системите за формално оценяване успяват да обхванат почти всички прогимназиални учители. У нас по-често това оценяване е вътрешно за училището, като директорът на училището е лицето, което почти винаги предоставя на учителите обратната информация от оценяването.

5.5.1 Начини за формално оценяване на учителите и получаване на обратна информация

TALIS се интересува кои начини за формално оценяване на учителите са най-разпространени сред участващите страни, като очаква директорите на училища да посочат тези от тях, които се използват в повереното им училище. Изследването се интересува и за кои от тези начини учителите най-често са получили обратна информация.

Фигура 5.6 представя тези резултати като процент на учителите, които са били оценявани по някой от следните начини (според директора), и процент на учителите, които са получили обратна информация от тях.

Фигура 5.6 Начини за формално оценяване и получаване на обратна информация



Най-популярните сред страните начини за формално оценяване на учителите и за получаване на обратна информация от него са свързани с директното наблюдаване на преподаването им (96,9% от прогимназиалните учители са били оценени по този начин, а 83,8% са получили обратна информация за това) и с изпитните резултати на учениците, на които учителите преподават (93,1% от учителите са били оценени по този начин, а 67,3% са получили обратна информация за това).

Според българските директори най-често използваните начини за формално оценяване на прогимназиалните учители и за получаване на обратна информация от тях съвпадат със средните за страните. Преподаването в час на 99,4% от българските учители е било наблюдавано и формално

оценено, а 96,0% от тях са получили обратна информация след него. Също така изпитните резултати на учениците на всички прогимназиални учители са били анализирани при формалното оценяване, като 85,8% от тях са получили обратна информация след него.

Най-рядко учителите в участващите в TALIS страни са били формално оценявани въз основа на материали от извършено от тях самооценяване (72,4%) или чрез оценяване на познаването им на учебното съдържание по предмета, по който преподават (76,4%). В България най-рядко използваният начин на формално оценяване е обсъждане на материали от извършено самооценяване на учителите (74,8% от учителите са били оценявани по този начин).

При съпоставяне на данните от директорите за формалното оценяване на учителите и данните от учителите за получената обратна информация вследствие на такова формално оценяване се забелязва, че процентът на прогимназиалните учители, които са получили обратна информация след формално оценяване по някой от начините, е значително по-нисък от процента на учителите, участвали в такова формално оценяване. Най-големи разлики (от почти 30 процента средно за страните) се забелязват при анализа на изпитните работи на учениците, на които учителите преподават, и при проучване мнението на учениците за преподаването им.

Разликите в България не са толкова големи, като у нас най-голямо разминаване се отчита, когато формалното оценяване използва изпитните резултати или мнението на учениците. Това не е толкова изненадващо, защото, въпреки че събраната информация при използването на тези два начина за формално оценяване е структурирана, обективна и отговаря на единни критерии, предоставянето на обратна информация на учителите след проведено формално оценяване по тези начини често е деликатно и обвързано със запазване на конфиденциалността.

При сравняване на резултатите за България с предишния цикъл на изследването се забелязва значително увеличаване както на частта на учителите, които са преминали формално оценяване, така и на тези от тях, които са получили обратна информация от него за почти всички изследвани начини. Най-голямо увеличение има при обсъждането на материали от проведено от учителите самооценяване – 6,3% повече учители са оценени по този начин и 18,2% повече са получили обратна информация за това.

5.5.2 Действия, предприети след формално оценяване на учителите

Важен аспект за всяко формално оценяване на учителите е идентифицирането на силните и слабите страни в работата им и предприемане на действия за развитие на силните страни и за справяне със слабите. В тази част са разгледани действията, предприети от директорите след проведено формално оценяване на учителите в поверените им училища.

Фигура 5.7 представя процента на учителите, чиито директори посочват, че следните мерки са предприети „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ като резултат от проведено формално оценяване на учителите.

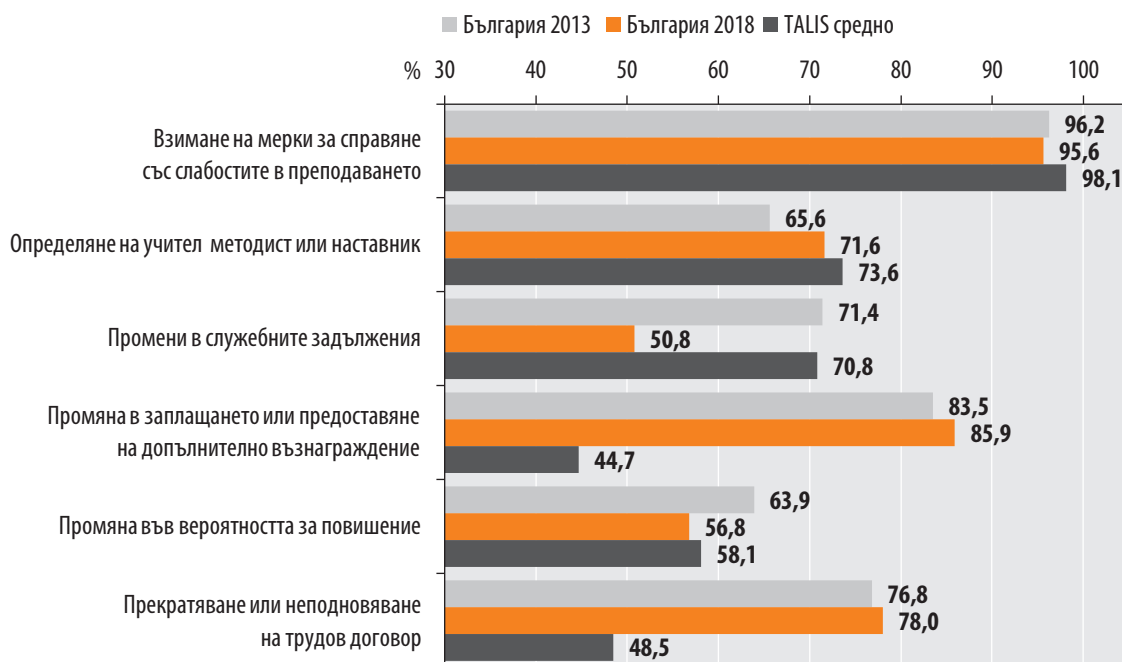
Почти всички прогимназиални учители (98,1% средно за страните и 95,6% за България) работят в училища, в които директорите посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ взимат мерки за справяне със слабостите в преподаването на учителите.

Най-малка част от учителите (44,7%) в страните от TALIS работят в училища, в които директорите предлагат промяна в заплащането им или предоставяне на допълнително възнаграждение, а директорите на 48,5% от учителите прекратяват или не подновяват трудовите им договори. У нас най-малка част от учителите работят в училища, в които директорите предлагат промени в служебните им задължения или променят вероятността за повишението им въз основа на проведено формално оценяване – 50,8% и 56,8% съответно.

Резултатите за България, съпоставени със средните за страните, се различават съществено при две мерки, предприети от директорите след проведено формално оценяване на учителите. У нас 85,9% (при средно за страните 44,7%) от прогимназиалните учители работят в училища, в които директорите посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ предлагат промяна в заплащането или предоставянето на допълнително възнаграждение на учителите след проведено

формално оценяване. Също така директорите на 78,0% от учителите (при средно за страните 48,5%) посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ прекратяват или не подновяват трудов договор в резултат на преминало формално оценяване на учителите. Тези разлики са показател за наличието на автономност в българските училища при вземането на решения, свързани с назначаването и освобождаването на учителите и с тяхното материално стимулиране.

Фигура 5.7 Мерки, предприети от директорите след формално оценяване на учителите



При сравнение на данните за България с тези от 2013 година се отчита съществено намаляване от над 20 процента в частта на учителите, чиито директори предприемат промени в служебните им задължения. За съжаление, дизайнът на изследването TALIS е такъв, че няма възможност да се посочат причините за тази промяна.

5.5.3 Положителни промени в преподаването в резултат на получена обратна информация от учителите

В тази част анализите се концентрират основно върху непосредствените положителни промени в преподаването на прогимназиалните учители, които може да са резултат от оценяването на учителите и обратната информация, която те са получили след него. В този цикъл TALIS се фокусира върху области, чиито промени могат да въздействат положително върху преподаването на учителите, а оттам – и върху постиженията на учениците.

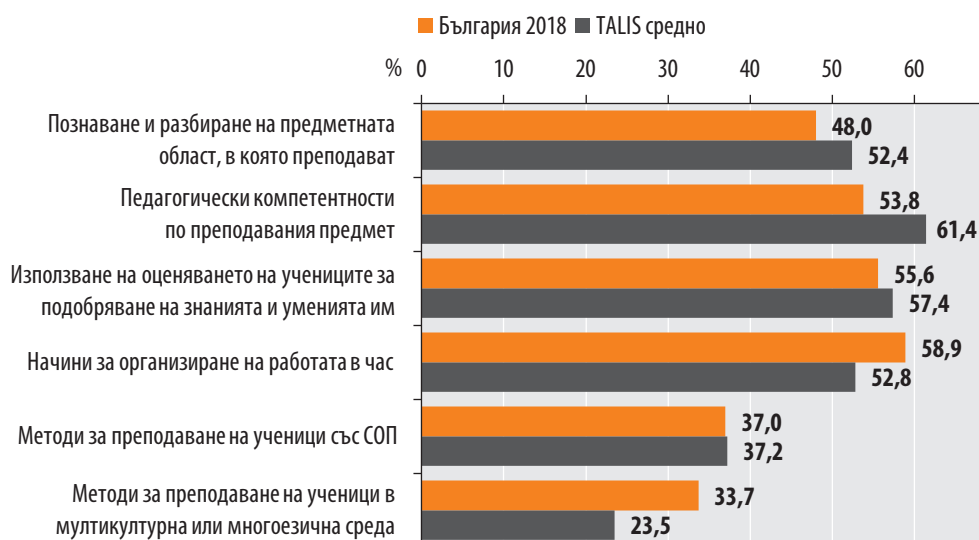
На фигура 5.8 са представени процентите на учителите, за които получената обратна информация е довела до положителни промени в следните шест области в преподаването. Трябва да се има предвид, че резултатите представят само частта от учителите, които са получили обратна информация за работата си.

От резултатите се вижда, че получената обратна информация е довела до непосредствени промени в преподаването за голяма част от учителите. В участващите в TALIS страни получената обратна информация е довела до положителни промени за най-голяма част от прогимназиалните учители (61,4%) при педагогическите компетентности по предметите, които преподават, а за 57,4% – при използването на оценяването на учениците за подобряване на знанията и уменията им.

В България най-голям процент прогимназиални учители отчитат положителни промени след получена обратна информация от проведено формално оценяване при начините за организиране

на работата си в часовете (58,9%) и както е средно за TALIS – при използването на оценяването на учениците за подобряване на знанията и уменията им (55,6%) и при педагогическите компетентности по предметите, които преподават (53,8%).

Фигура 5.8 Положителни промени в преподаването на учителите



Най-малка част от прогимназиалните учители в изследването посочват, че получената обратна информация е довела до положителни промени при методите им за преподаване на ученици в мултикултурна или многоезична среда (23,5% средно за TALIS и 33,7% за България) или на ученици със СОП (37,2% средно за страните и 37,0% у нас). Възможна причина за този относително нисък процент е не качеството или количеството на предоставената обратна информация, а неприложимостта на тези две практики в работата на известна част от прогимназиалните учители, които не работят с ученици със СОП или в многоезична среда.

Изследването се интересува и от мнението на учителите за положителното въздействие на получената от тях обратна информация върху преподаването им, като цяло. Фигура 5.9 представя получените данни както за България, така и средно за TALIS според три разреза –пол, възраст и трудов стаж.

Данните показват, че 75,5% от учителите средно за страните, участвали в TALIS, и 72,6% в България мислят, че обратната информация, която са получили вследствие на формално оценяване, е имала положително въздействие върху преподаването им.

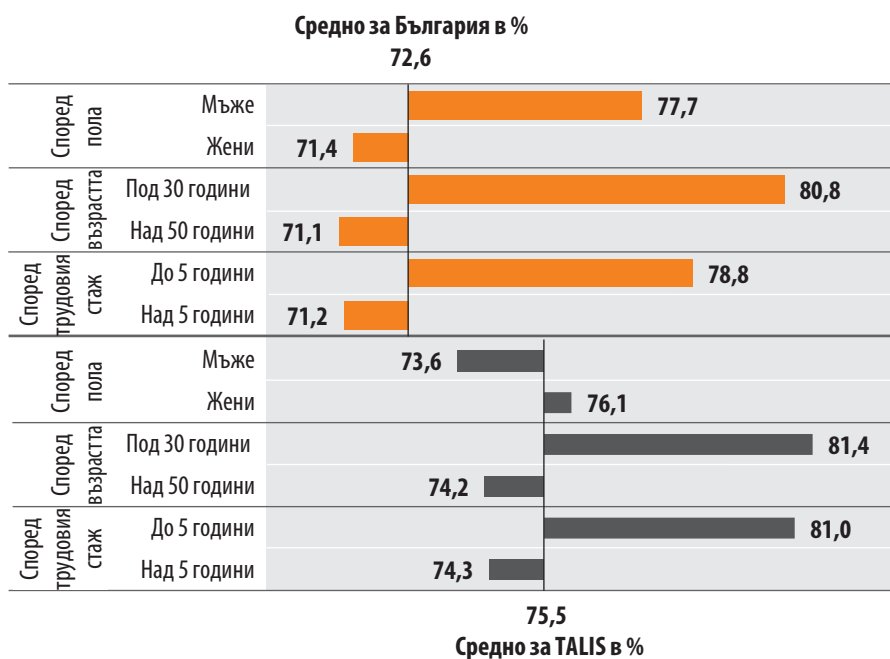
Разликите и за трите разреза както за българските учители, така и за колегите им средно за страните са статистически значими.

В България по-голяма част от мъжете учители отчитат положителното въздействие на получената обратна информация върху преподаването им, отколкото жените учители – разлика от 6,3%, докато средно за страните е обратното – по-голяма част от жените с разлика от 2,5%.

Положителното въздействие на получената обратна информация върху преподаването е отчетено от повече учители на възраст до 30 години (от 80,8% български учители и от 81,4% средно за TALIS), отколкото на възраст над 50 години, като се наблюдава разлика от 9,7% за България и 6,6% средно за страните.

При разреза според трудовия стаж отново има сериозна разлика от 7,6% за България и от 6,7% средно за изследването. Причината за това е, че значително по-голям процент от по-неопитните учители (78,8% у нас и 81,0% средно за страните) мислят, че обратната информация, която са получили вследствие на формално оценяване, е имала положително въздействие върху преподаването им, отколкото по-опитните им колеги както за България (71,2%), така и средно за TALIS (74,3%).

Фигура 5.9 Положително въздействие на получената обратна информация от учителите върху преподаването им



5.6 Изводи и заключения за политиките и практиките

Резултатите от TALIS показват, че голяма част от прогимназиалните учители (и още по-голяма в България) притежават необходимата им професионална увереност както да преподават, така и да управляват учебния час и да овладяват непристойното поведение на учениците си.

Всъщност според получените данни, българските прогимназиални учители са едни от най-ефективните в използването на учебния час и губят най-малка част от времето си за въдворяване на ред и дисциплина. В същото време, у нас се наблюдава тенденция на намаляване на времето за реално преподаване за сметка на увеличаване на времето за административни дейности и за установяване на ред и дисциплина в учебния час. От направените разрези се оказва, че по-младите (на възраст до 30 години) и по-неопитните (с до 5 години професионален опит) са относително по-малко ефективни при използването на времето от учебния час за реално преподаване. Добре би било тези целеви групи приоритетно да бъдат включени в дейности за професионално развитие, свързани с организиране на работата в часовете и с управлението на конфликти.

Основен аспект на оценяването на учителите и получаването на обратна информация е осигуряването на механизъм за повишаване качеството на работа на учителите. Този аспект се определя от идентифицираните потребности на учителите, създадените възможности за професионално развитие и възможността за материално и нематериално стимулиране на ефективните учители.

Оценяването има ключова роля за развитието на училището и учителите. Идентифицирането на силните и слабите страни в процеса на обучение може да допринесе за постигане на целите на образователните политики, свързани с подобряване на качеството на образованието и работната среда на учителите. Оценяването на учителите и обратната информация, която те получават, могат да доведат до промени в начина на преподаване, а оттам да повишат както качеството на образователния процес, така и професионалната увереност и удовлетвореност на учителите. Целта на съвременните системи за оценяване е да повишат ефективността на училищното образование, като изследват специфични аспекти от него.

Отчетените от учителите непосредствени положителни промени след получаване на обратна информация предоставят задълбочен поглед върху същността и използването на системите за оценяване в училищата и оказват сериозно влияние върху работата им. Те могат да включват допълнително материално стимулиране, повишение, възможности за професионално развитие и други нематериални стимули като разгледаните непосредствени положителни промени върху преподаването на прогимназиалните учители.

Може да се заключи, че българските прогимназиални учители имат позитивно отношение към оценяването, тъй като то е оказало положително въздействие върху преподаването им. Също така получената обратна информация е била полезна за тяхното професионално развитие като учители. Това са изключително важни изводи, които показват, че в България оценяването и обратната информация, получена от учителите, са ефективно средство за повишаване на професионалните качества на учителите, а оттам и на качеството на образованието. Това е достатъчна причина да се разработят стратегии, които да засилят и да структурират по-добре оценяването на учителите в училищата, като целенасочено отчитат усилията и успеха им, поощряват тези, които се справят добре, като по този начин ги стимулират да работят за развитие на училището, в което преподават.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищното и училищното образование (2015). Достъпно на: http://mon.bg/upload/18448/zkn_PedUchObrazovanie_291218.pdf

ЦКОКО (2009), *Създаване на ефективна среда за преподаване и учене, Резултати от международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСР, ЦКОКО, София*. Достъпно на: http://copuo.bg/upload/docs/2013-01/Doklad_TALIS_final.pdf

ЦКОКУО (2015), *Перспективи пред преподаването и ученето, Резултати от международното изследване TALIS 2013 на ОИСР, ЦКОКУО, София*. Достъпно на: http://copuo.bg/upload/docs/2015-09/BG_Report_final_TALIS_2015.pdf

Ainley, J. and R. Carstens (2018), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD, Paris. Достъпно на: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>

OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Достъпно на: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Достъпно на: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris. Достъпно на: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

United Nations (2015), *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, NY. Достъпно на: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нива на участие на училищата и учителите и претеглена големина на популацията на учителите в страните, участващи в TALIS 2018

	Брой участващи училища	Брой участващи учители	Претеглена големина на популацията на учителите	Процент на участие на училищата (преди заместване)	Процент на участие на училищата (след заместване)	Процент на участие на учителите	Общ процент на участие
Австралия	233	3 573	116 679	50	77	78	60
Австрия	246	4 255	45 869	86	89	84	75
Албърта, Канада	122	1 077	9 991	52	63	83	52
Англия	149	2 376	193 134	73	82	84	68
Белгия	302	5 257	34 442	86	95	87	83
Бразилия	185	2 447	568 510	90	97	95	92
Буенос Айрес	130	2 099	10 218	81	87	89	77
България	200	2 862	21 208	97	100	98	98
Виетнам	196	3 825	295 033	100	100	96	96
Грузия	192	3 101	38 195	100	100	96	95
Дания	141	2 001	22 475	51	72	87	63
Естония	195	3 004	7 354	87	100	95	95
Израел	172	2 627	32 603	85	87	85	85
Исландия	123	1 292	1 883	90	90	76	69
Испания	399	7 407	186 171	100	100	95	95
Италия	191	3 612	190 447	93	99	94	93
Казахстан	331	6 566	195 383	100	100	100	100
Кипър	88	1 611	3 860	90	90	90	81
Китайски Тайпе	200	3 835	53 208	99	99	97	96
Колумбия	154	2 398	164 225	74	77	93	72
Латвия	135	2 315	12 003	77	91	88	80
Литва	195	3 759	19 848	100	100	97	97
Малта	55	1 656	1 941	95	95	87	82
Мексико	193	2 926	254 794	90	96	94	91
Нидерландия	116	1 884	66 672	57	80	81	64
Нова Зеландия	185	2 257	23 227	63	80	80	63
Норвегия	185	4 154	21 828	77	93	83	77
ОАЕ	521	8 648	14 489	100	100	96	96
Португалия	200	3 676	39 703	98	100	93	93
Румъния	199	3 658	66 039	100	100	98	98
Русия	230	4 011	646 405	99	100	100	100
Саудитска Арабия	179	2 744	99 661	90	90	86	77
САЩ	165	2 560	1 144 751	60	77	90	69
Сингапур	169	3 280	11 544	98	100	99	99
Словакия	176	3 015	24 746	82	89	95	85
Словения	132	2 094	7 422	82	88	92	81
Турция	196	3 952	277 187	99	99	99	98
Унгария	189	3 245	44 018	95	98	95	93
Финландия	148	2 851	18 938	100	100	96	96
Франция	176	3 006	197 013	87	88	88	77
Хърватия	188	3 358	15 762	95	96	87	84
Чехия	219	3 447	42 348	100	100	94	94
Чили	179	1 963	55 969	83	92	94	86
Шанхай, Китай	198	3 976	38 902	100	100	100	100
Швеция	180	2 782	31 421	89	94	81	76
Южна Африка	170	2 046	92 127	92	93	90	83
Южна Корея	163	2 931	75 654	71	82	92	75
Япония	196	3 555	230 558	92	100	99	99

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Въпросник за учителя



Идентификационен етикет
(105 x 35 mm)

Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD)
Международно изследване за преподаване и учене TALIS 2018

Въпросник за учителя

Основно изследване

Национален координатор на проекта:

Център за оценяване в предучилищното и училищното образование
бул. Цариградско шосе 125, бл. 5
1113 София

Международен консорциум по проекта:

Международна асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA),
Нидерландия и Германия
Австралийски съвет за образователни изследвания (ACER), Австралия
Център по статистика (Statistics Canada), Канада

За изследването TALIS 2018

Третият цикъл на Международното изследване за преподаване и учене (TALIS 2018) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е възможност за учителите и директорите на училища да дадат своя принос за анализа на учебната среда и за развитието на образователните стратегии и политики. В България TALIS се координира от Центъра за оценяване в предучилищното и училищното образование към Министерство на образованието и науката. В проекта участват над 40 страни от 5 континента.

Сравнителният анализ на данните ще помогне на страните, участващи в изследването, да разберат кои други държави са изправени пред подобни предизвикателства, както и да почерпят опит за преодоляването им. Учителите и директорите на училищата от извадката ще предоставят информация за професионалното си развитие, за своите възгледи, мнения и техники като преподаватели; за оценяването на работата им, както и за обратната информация и признанието, което получават за нея; за управлението и работната среда в училище.

TALIS е международно изследване и затова някои от въпросите може да не са приложими за българските условия. Моля, в тези случаи, отговорете доколкото Ви е възможно.

Поверителност

Цялата събрана информация в това изследване се смята за поверителна. Гарантираме, че нито едно училище, нито който и да е от неговия персонал ще бъдат посочени поименно в докладите с резултатите от изследването по държави или по вид училище в страната. Участието в това изследване е доброволно и всеки може да откаже да участва.

За въпросника

- Попълването на този въпросник ще Ви отнеме около 45 минути.
- Инструкциите за попълване са дадени в курсив. На повечето въпроси може да отговорите, като отбележите квадратчето с най-подходящия според Вас отговор.
- След като попълните въпросника, запечатайте го в придружаващия плик и го предайте на училищния координатор.
- Ако имате някакви въпроси относно този въпросник или изследването като цяло, или ако се нуждаете от допълнителна информация, моля, не се колебайте да се свържете с нас на следните телефони или имейли:

тел.: 02/9705657, 02/9705611

факс: 02/8702062

имейл: m.mavrodieva@mon.bg, ckoko@mon.bg

Благодарим Ви за съдействието!

Лична информация и квалификация

Следващите въпроси са свързани с Вас, Вашето образование и квалификация. Моля, отговорете на въпросите, като отбележите квадратчето до Вашия избор или попълните необходимата информация.

1. Какъв е Вашият пол?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Жена

☐₂ Мъж

2. На каква възраст сте?

Напишете число.

години

3. Каква е най-високата образователна степен, която сте завършили?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Незавършено средно образование

☐₂ Завършено средно образование

☐₃ Завършено професионално обучение след средно образование

☐₄ Завършено висше образование (професионален бакалавър)

☐₅ Завършено висше образование (бакалавър)

☐₆ Завършено висше образование (магистър)

☐₇ Завършено висше образование (доктор)

4. Следните дисциплини били ли са включени в академичната Ви подготовка и доколко те са Ви подготвили за преподавателската Ви работа?

Отбележете едно квадратче в част (А) и в част (Б) на всеки ред.

	(А) Включена в академичната Ви подготовка		(Б) Подготвила Ви е за преподавателската Ви работа			
	Да	Не	Не, изобщо	Донякъде	Добре	Много добре
а) Учебно съдържание по предмета/предметите, който/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Методика на обучението по предмета/предметите, по който/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Обща педагогика	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Учебна практика по предмета/предметите, по който/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Преподаване на ученици с различни способности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Преподаване чрез използване на междупредметните връзки (например при решаване на комплексни задачи)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Умения за използване на информационните технологии в преподаването	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Управление на конфликти и организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Мониторинг на развитието и обучението на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

5. Доколко беше важна за Вас всяка от следните причини да станете учител?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не беше важна	Беше маловажна	Беше важна	Беше много важна
а) Учителската професия предлагаше устойчиво кариерно развитие.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учителската професия предлагаше стабилни доходи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Учителската професия беше сигурна.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Учителската професия предлагаше работно време, което не пречеше на личните ми ангажименти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Учителската професия ми даваше възможност да повлияя върху развитието на децата и младите хора.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Учителската професия ми даваше възможност да съм от полза на социално слабите хора.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Учителската професия ми даваше възможност да имам принос към обществото.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

6. Учителската професия ли беше първият Ви избор?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не

Професионална заетост

7. На какъв договор сте назначен(а) като учител в това училище?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ На постоянен трудов договор (безсрочен договор до достигане на възрастта за пенсиониране)
- ☐₂ На срочен договор за период над 1 учебна година
- ☐₃ На срочен договор за период от 1 учебна година или по-малко

8. Каква е трудовата Ви заетост като учител?

Определете заетостта си в това училище и заетостта си във всички места, в които преподавате (включително и в това училище).

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Пълен работен ден (повече от 90% от пълния работен ден)	Непълен работен ден (71 – 90% от пълния работен ден)	Непълен работен ден (50 – 70% от пълния работен ден)	Непълен работен ден (по-малко от 50% от пълния работен ден)
а) Заетост в това училище	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Заетост във всички места, в които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

9. Колко години трудов стаж имате, независимо дали сте работили на пълен или непълен работен ден?

Не включвайте времето, през което сте били в продължителен отпуск.

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

Закръглете до цяла година.

- а) година/и стаж като учител в това училище
- б) година/и стаж като учител общо
- в) година/и стаж като друг педагогически персонал (не включвайте трудовия си стаж като учител)
- г) година/и стаж на друга работа, несвързана с преподаването

10. В момента преподавате ли в прогимназиалния етап в друго училище, освен в това?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 12.

11. Ако отговорът Ви на предишния въпрос е „Да“, в колко други училища преподавате в прогимназиалния етап?

Напишете число.

училище/а

12. Изучавали ли сте основно някоя от следните предметни области като част от академичната Ви подготовка и преподавате ли по някоя от тях на ученици от прогимназиалния етап през тази учебна година в това училище?

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Изучавал(а) съм я през академичната ми подготовка	Преподавам я на прогимназиални ученици през тази година
а) Български език и литература	☐ ₁	☐ ₁
б) Математика	☐ ₁	☐ ₁
в) Природни науки <i>Включва човекът и природата, биология и здравно образование, физика и астрономия, химия и опазване на околната среда.</i>	☐ ₁	☐ ₁
г) Обществени науки <i>Включва история и цивилизации, география и икономика.</i>	☐ ₁	☐ ₁
д) Чужди езици	☐ ₁	☐ ₁
е) Старогръцки и/или латински	☐ ₁	☐ ₁
ж) Информационни технологии	☐ ₁	☐ ₁
з) Изкуства <i>Включва музика, изобразително изкуство, изящни изкуства, приложни изкуства, инструментална подготовка, вокална подготовка, танци, фотография, художествени занаяти.</i>	☐ ₁	☐ ₁
и) Физическо възпитание и спорт	☐ ₁	☐ ₁
й) Религия	☐ ₁	☐ ₁
к) Практически и професионални умения <i>Включва бит и технологии, домашна техника и икономика, технологии и предприемачество, счетоводство, бизнес, гражданска защита, безопасност на движението, професионално обучение за придобиване на квалификация по професия.</i>	☐ ₁	☐ ₁
л) Друго	☐ ₁	☐ ₁

13. През последната пълна календарна седмица приблизително колко часа (от 60 минути) общо сте отделили за дейности, включени в длъжностната Ви характеристика в това училище?

Включете времето, което сте отделили за преподаване, планиране и подготовка на уроците, оценяване на работата на учениците, съвместна работа с други учители, участие в срещи и съвещания, дейности за професионално развитие и други служебни задачи. Включете и дейностите, които сте извършвали в почивните дни, вечер или извън работно време.

„Пълна календарна седмица“ е тази, която не е съкратена от празници, ваканции или отпуск.

Закръглете отговора си до най-близкия час.

часа общо

14. През последната пълна календарна седмица колко часа (от 60 минути) от тези, посочени в предишния въпрос, сте отделили за реално преподаване в това училище?

Времето за подготовка на уроците, оценяване на работата на учениците, дейностите за професионално развитие и други Ваши служебни задължения ще бъде отчетено в следващия въпрос.

Закръглете отговора си до най-близкия час.

часа за реално преподаване

15. През последната пълна календарна седмица колко часа (от 60 минути) сте отделили за следните дейности в това училище?

Включете и дейностите, които сте извършвали в почивните дни, вечер или извън работно време. Не включвайте времето, прекарано в реално преподаване, тъй като то беше отчетено в предишния въпрос.

Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни.

Ако не сте отделили време на дадена дейност през последната пълна календарна седмица, напишете 0 (нула).

Закръглете отговора си до най-близкия час.

- а) часа Самостоятелно планиране и подготовка на уроци във или извън училище
- б) часа Съвместна работа и срещи с колеги в училище
- в) часа Проверяване/оценяване на работата на учениците
- г) часа Консултиране на ученици (например професионално ориентиране)
- д) часа Участие в управлението на училището
- е) часа Обща административна работа (включително устно или писмено приемане или предаване на информация, както и други канцеларски дейности)
- ж) часа Дейности за професионално развитие
- з) часа Връзка и сътрудничество с родители/настойници
- и) часа Участие в извънкласни дейности (например в спортни събития или културни мероприятия)
- й) часа Други дейности

Професионално развитие

В тази част под „професионално развитие“ се разбират дейности, които развиват знанията и уменията на учителите и допринасят за професионалната им подготовка.

Моля, имайте предвид само професионалното си развитие след първоначалната Ви подготовка за учител.

16. Участвали ли сте в някакви въвеждащи дейности?

Под „въвеждащи дейности“ са разбират дейности, предназначени за учители без опит, целящи да ги въведат в учителската професия и за подкрепа на учители с опит, които са нови за дадено училище. Те могат да бъдат организирани като формални структурирани програми или като отделни дейности. Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Да, по време на първото ми назначение	Да, в това училище	Не
а) <u>Формална</u> въвеждаща програма	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
б) <u>Неформални</u> въвеждащи дейности	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁

Ако не сте отбелязали „Да, в това училище“ за а) или б) → Преминете към въпрос 18.

17. Когато започнахте работа в това училище, получихте ли въвеждащи дейности под някоя от следните форми?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Присъствени курсове или семинари	☐ ₁	☐ ₂
б) Онлайн курсове или семинари (вебинари)	☐ ₁	☐ ₂
в) Онлайн дейности (например участие във виртуални общества)	☐ ₁	☐ ₂
г) Планирани срещи с директора и/или по-опитни учители	☐ ₁	☐ ₂
д) Наблюдение от директора и/или по-опитни учители	☐ ₁	☐ ₂
е) Включване в мрежа и сътрудничество с други млади учители	☐ ₁	☐ ₂
ж) Преподаване в екип с по-опитни учители	☐ ₁	☐ ₂
з) Намаляване на хорариума	☐ ₁	☐ ₂
и) Общо административно въведение	☐ ₁	☐ ₂

18. В момента включен(а) ли сте в дейности, свързани с методическо ръководство или наставничество като част от служебните Ви задължения в това училище?

Под „методическо ръководство“ или „наставничество“ се разбират дейности в училището, при които по-опитните учители подкрепят тези с по-малък опит. То може да обхваща както всички учители, така и само новопостъпилите в училището.

Този въпрос се отнася до методическото ръководство/наставничеството на учителите в училището, като изключва подпомагането на студенти по време на тяхната учебна практика.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) В момента имам определен учител–методист/наставник, който да ме подпомага. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) В момента съм учител–методист/наставник на един или повече учители. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

19. През последните 12 месеца участвали ли сте в някоя от следните дейности за професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Присъствени курсове или семинари | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Онлайн курсове или семинари (вебинари) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| в) Образователни конференции, където учители, директори и/или изследователи представят резултатите от изследванията си или обсъждат проблеми на образованието | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| г) Формални квалификационни програми (например за получаване на степен от висшето образование) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| д) Посещения в други училища като наблюдател | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| е) Посещения в обществени или неправителствени организации или фирми като наблюдател | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| ж) Наблюдение или обучение на колеги или самонаблюдение като част от служебните Ви задължения | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| з) Участие в мрежа от учители, създадена специално за професионалното развитие на учителите | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| и) Четене на професионална литература | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| й) Друго | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

Ако отговорът Ви на всеки ред е „Не → Преминете към въпрос 24.

20. Следните области били ли са включени в дейностите за професионално развитие, в които сте участвали през последните 12 месеца?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Познаване и разбиране на предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂
б) Педагогически компетентности в предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂
в) Познаване на учебното съдържание	☐ ₁	☐ ₂
г) Практики за оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂
д) Умения за използване на информационните технологии в преподаването	☐ ₁	☐ ₂
е) Управление на конфликти и организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂
ж) Управление на училището и административни дейности	☐ ₁	☐ ₂
з) Методи за индивидуално обучение	☐ ₁	☐ ₂
и) Преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂
й) Преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂
к) Преподаване чрез използване на междупредметните връзки (например при решаване на комплексни задачи)	☐ ₁	☐ ₂
л) Анализиране и използване на резултатите от оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂
м) Сътрудничество на учителите с родителите	☐ ₁	☐ ₂
н) Общуване с хора от различни култури или страни	☐ ₁	☐ ₂
о) Друго	☐ ₁	☐ ₂

21. През последните 12 месеца получили ли сте подкрепа под някоя от следните форми, за да участвате в дейности за професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Освобождаване от преподавателските Ви задължения за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се в работно време	☐ ₁	☐ ₂
б) Допълнително нематериално стимулиране за участието Ви в дейности за професионално развитие, провеждащи се извън работно време (намаляване на хорариума, свободни дни)	☐ ₁	☐ ₂
в) Заплащане или възстановяване на разходите, свързани с участието Ви в дейности за професионално развитие	☐ ₁	☐ ₂
г) Предоставяне на материали, необходими за участието Ви в дейности за професионално развитие	☐ ₁	☐ ₂
д) Допълнителни финансови стимули за участието Ви в дейности за професионално развитие, провеждащи се извън работно време	☐ ₁	☐ ₂
е) Допълнителни материални придобивки за участието Ви в дейности за професионално развитие (учебни помагала и материали, ваучери за книги)	☐ ₁	☐ ₂
ж) Допълнителни нематериални професионални придобивки (покриване на изискванията за професионалното Ви усъвършенстване, увеличаване на възможността Ви за повишение)	☐ ₁	☐ ₂
з) Повишаване на работната Ви заплата	☐ ₁	☐ ₂

22. Някои от дейностите за професионално развитие, в които сте участвали през последните **12 месеца**, оказали ли са положително влияние върху преподаването Ви?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 24.

23. Имали ли са дейностите за професионално развитие, които са оказали **най-голямо положително влияние** върху преподаването Ви през последните **12 месеца**, следните характеристики?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Надградиха предварителните ми знания.	☐ ₁	☐ ₂
б) Бяха адаптирани към потребностите ми за професионално развитие.	☐ ₁	☐ ₂
в) Имаха последователна и свързана структура.	☐ ₁	☐ ₂
г) Бяха подходящо ориентирани към съдържанието, необходимо за преподаване на предмета/предметите, който/които преподавам.	☐ ₁	☐ ₂
д) Дадох възможност за активно учене (не само под формата на лекции).	☐ ₁	☐ ₂
е) Дадох възможност за съвместни обучителни дейности.	☐ ₁	☐ ₂
ж) Дадох възможност да приложа на практика нови идеи и знания в часовете ми. .	☐ ₁	☐ ₂
з) Предлагах последващи дейности.	☐ ₁	☐ ₂
и) Провеждах се в училището ми.	☐ ₁	☐ ₂
й) Включвах повечето от колегите ми в училище.	☐ ₁	☐ ₂
к) Обхващах дълъг период от време (повече от няколко седмици).	☐ ₁	☐ ₂
л) Бяха съсредоточени върху иновативни методи за преподаване.	☐ ₁	☐ ₂

24. В каква степен имате потребност, свързана с професионалното Ви развитие, за всяка от следните области?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	В никаква	В малка	В известна	В голяма
а) Познание и разбиране на предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Педагогически компетентности в предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Познание на учебното съдържание	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Практики за оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Умения за използване на информационните технологии в обучението	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Управление на конфликти и организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Управление на училището и административни дейности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Методи за индивидуално обучение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Преподаване чрез използване на междупредметните връзки (например при решаване на комплексни задачи)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Анализирание и използване на резултатите от оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Сътрудничество на учителите с родителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Общуване с хора от различни култури или страни	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

25. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна, че следните причини биха могли да попречат на бъдещото Ви професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Не отговарям на необходимите изисквания (например квалификация, опит, трудов стаж).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Дейностите за професионално развитие са прекалено скъпи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Не получавам подкрепа от работодателя си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Дейностите за професионално развитие съвпадат с работното ми време.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Нямам време поради семейни ангажменти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Не се предлагат подходящи дейности за професионално развитие.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Няма допълнителни стимули за участие в дейности за професионално развитие.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Получаване на обратна информация

В тази част под „обратна информация“ се разбират дейности, свързани с предоставяне на информация във връзка с преподаването на учителите (например при наблюдение на работата им в часовете, при обсъждане на методите им на преподаване или резултатите на учениците им).

Обратната информация може да бъде предоставена по формален начин (например чрез писмен доклад или отчет) или по неформален начин (например чрез обсъждане с учителите).

26. Кой използва следните дейности за предоставяне на обратна информация за работата Ви в това училище?

Под „външни лица или органи“ се разбират експерти, представители на образователните власти или други институции извън училището.

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Външни лица или органи	Директорът или други членове на училищното ръководство	Други колеги от училището	Никога не съм получавал(а) такава обратна информация в това училище
а) Наблюдение на преподаването Ви в часовете	☐	☐	☐	☐
б) Проучване на мнението на учениците за преподаването Ви	☐	☐	☐	☐
в) Оценяване на познанията Ви, свързани с учебното съдържание	☐	☐	☐	☐
г) Анализ на изпитните резултати на учениците (например след външно оценяване)	☐	☐	☐	☐
д) Анализ на резултатите за представянето на училището като цяло или на отделни паралелки (например след участие в проект или международно оценяване)	☐	☐	☐	☐
е) Обсъждане на материалите от извършено от Вас самооценяване (например презентация или портфолио)	☐	☐	☐	☐

Ако отговорът Ви за всеки ред е „Никога не съм получавал(а) такава обратна информация в това училище“ → Преминете към въпрос 29.

27. Някоя обратна информация, която сте получили през последните 12 месеца, оказала ли е положително влияние върху преподаването Ви?

Отбележете само едно квадратче.

☐ Да

☐ Не → Преминете към въпрос 29.

28. Обратната информация, която сте получили през последните 12 месеца, довела ли е до положителна промяна в някой от следните аспекти, свързани с преподаването Ви?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Познаването и разбирането на предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂
б) Педагогическите Ви компетентности по предмета/предметите, който/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂
в) Начините, по който използвате оценяването на учениците за подобряване на знанията и уменията им	☐ ₁	☐ ₂
г) Начините, по които организирате работата си в часовете	☐ ₁	☐ ₂
д) Методите Ви за преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂
е) Методите Ви за преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂

Вашите преподавателски практики

29. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения за учителите в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Повечето учители в това училище се стремят да развиват иновативни идеи за преподаване и учене.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Повечето учители в това училище са отворени към промените.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Повечето учители в това училище търсят новаторски начини за справяне с проблемите.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Повечето учители в това училище си оказват практическа подкрепа при прилагането на иновативни идеи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

30. Колко често извършвате някоя от следните дейности в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	1 път годишно или по-рядко	2 – 4 пъти годишно	5 – 10 пъти годишно	1 – 3 пъти месечно	1 път седмично или по-често
а) Преподавам съвместно с колега/и в един и същи учебен час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
б) Наблюдавам часовете на други учители и им предоставям обратна информация.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
в) Включвам се в съвместни дейности на различни класове и ученици от различни възрастови групи (например в проекти).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
г) Разменям учебни материали с колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
д) Участвам в обсъждания за успеха на определени ученици.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
е) Работя съвместно с други учители от училището, за да гарантирам единни стандарти за оценяване на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
ж) Участвам в съвещания с колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
з) Включвам се в съвместни дейности за професионално развитие с колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

31. Доколко използвате следните практики в преподаването си?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Карам учениците да вярват, че могат да се справят добре в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Помагам на учениците да разберат ползата от ученето.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Измислям интересни задачи за учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Овладеявам непристойното поведение в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Мотивирам учениците, които нямат интерес към нещата, които правим в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Ясно заявявам какво поведение очаквам от учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Помагам на учениците да развиват критичното си мислене. ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Карам учениците да спазват правилата за поведение в час. ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Успокоявам ученик, който шуми или нарушава дисциплината.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Използвам различни начини за изпитване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Обяснявам по различен начин, когато учениците не са ме разбрали.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Използвам разнообразни методи на преподаване в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Подкрепям обучението на учениците чрез използването на дигитални технологии (например компютри, таблети).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Вашите преподавателски практики в една конкретна паралелка

В този въпросник не можем да обхванем изцяло Вашите преподавателски практики. Затова бихме искали да се концентрирате върху преподаването в една точно определена паралелка.

Паралелката, от която се интересуваме, е първата прогимназиална паралелка, с която имате часове в това училище всеки вторник след 11 часа. Ако нямате часове в прогимназиалния етап във вторник след 11 часа, то отговорете за първата паралелка от прогимназиалния етап, в която имате часове в следващите дни от седмицата.

В следващите въпроси под конкретна паралелка се разбира паралелката, определена от Вас.

32. Определете, доколкото Ви е възможно, процента на учениците в конкретната паралелка, които притежават следните характеристики.

За социално слаби семейства се определят тези, на които липсват стоки от първа необходимост или основни предпоставки за нормален живот като жилище, храна или медицински грижи.

За бежанци се определят тези, които независимо от правния им статут пребивават в страната в търсене на убежище от война, от политическо и/или религиозно преследване или от природно бедствие.

За ученици имигранти се определят тези, които са родени извън страната, а за ученици с мигрантски произход тези, чиито двама родители са родени извън страната.

Отговорете според личната Ви преценка. Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	0	1% — 10%	11% — 30%	31% — 60%	Над 60%
а) Ученици, чийто майчин език е различен от езика на преподаване	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Ученици с нисък успех	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Ученици с проблемно поведение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Ученици от социално слаби семейства	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
е) Изявени ученици	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
ж) Ученици, които са имигранти или са с мигрантски произход	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
з) Ученици, които са бежанци	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

33. В коя категория попада учебният предмет, който преподавате в конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Български език и литература

☐₂ Математика

☐₃ Природни науки

Включва човекът и природата, биология и здравно образование, физика и астрономия, химия и опазване на околната среда.

☐₄ Обществени науки

Включва история и цивилизации, география и икономика.

☐₅ Чужди езици

☐₆ Старогръцки и/или латински

☐₇ Информационни технологии

☐₈ Изкуства

Включва музика, изобразително изкуство, изящни изкуства, приложни изкуства, инструментална подготовка, вокална подготовка, танци, фотография, художествени занаяти.

☐₉ Физическо възпитание и спорт

☐₁₀ Религия

☐₁₁ Практически и професионални умения

Включва бит и технологии, домашна техника и икономика, технологии и предприемачество, счетоводство, бизнес, гражданска защита, безопасност на движението, професионално обучение за придобиване на квалификация по професия.

☐₁₂ Друго

34. Колко ученици са записани в конкретната паралелка към момента?

Напишете число.

ученици

35. Какъв процент от учебния час обикновено отделяте за изброените дейности в конкретната паралелка?

Напишете процент за всяка дейност. Ако няма такъв, напишете 0 (нула).

Моля, уверете се, че сумата от посочените проценти е равна на 100%.

- а) % Административни дейности (например проверка на отсъстващите)
- б) % Въдворяване на ред и дисциплина
- в) % Реално преподаване и обучение
- 100 % Общо**

36. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна, че можете да вземате решения във връзка със следните области при планирането на уроците и преподаването на конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Изобщо не съм съгласен/съгласна | Не съм съгласен/съгласна | Съгласен/съгласна съм | Напълно съм съгласен/съгласна |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Определяне на учебното съдържание | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| б) Избор на методите на преподаване | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| в) Оценяване на постиженията на учениците | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| г) Налагане на наказания на учениците | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| д) Определяне на количеството на домашната работа | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |

37. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Изобщо не съм съгласен/съгласна | Не съм съгласен/съгласна | Съгласен/съгласна съм | Напълно съм съгласен/съгласна |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) След началото на часа трябва да чакам доста дълго време учениците да се успокоят. | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| б) Учениците се стремят да създадат приятна за учене атмосфера. | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| в) Губя доста време заради ученици, които прекъсват урока. | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| г) Много е шумно в часа ми. | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |

38. Колко често извършвате следните дейности в конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или почти никога	Понякога	Често	Винаги
а) Обобщавам наскоро преподаден материал.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Поставям целите в началото на преподаването.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Обяснявам какво очаквам учениците да научат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Обяснявам как новият материал е свързан със стария.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Давам задачи, които нямат очевидно решение.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Давам задачи, които развиват критичното мислене на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Оставям учениците да работят в малки групи, за да достигнат до общо решение по даден проблем или задача. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Искam учениците сами да изберат подход за решаването на комплексни задачи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Казвам на учениците да спазват правилата за поведение в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Казвам на учениците да слушат това, което им говоря.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Успокоявам учениците, които нарушават дисциплината.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) В началото на часа казвам на учениците бързо да седнат по местата си и да запазят тишина.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Използвам ситуация и/или проблем от ежедневието, за да покажа защо новите знания или умения са полезни.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Оставям учениците да се упражняват върху сходни задачи, докато се убедя, че всеки ученик е разбрал преподадения учебен материал.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
о) Давам на учениците проекти, които изискват поне една седмица, за да бъдат завършени.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
п) Оставям учениците да използват ИКТ (информационни и комуникационни технологии) за проект или при работата си в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

39. Колко често използвате следните методи за оценяване на учениците от конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или почти никога	Понякога	Често	Винаги
а) Провеждам мое собствено оценяване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Предоставям обратна информация в писмен вид за работата на учениците, в допълнение към оценките им. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Оставям учениците сами да оценят доколко са се справили.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Наблюдавам учениците, докато работят по дадена задача или проблем, и им предоставям обратна информация.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Преподаване в многообразна образователна среда

В тази част „многообразие“ се отнася към познаването и признаването на различията в произхода на група хора – ученици или служители. Културното многообразие се отнася към различния културен или етнически произход.

40. Някога преподавали ли сте в мултикултурна паралелка?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 42.

41. Доколко можете да извършвате следното, докато преподавате в мултикултурна паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Да се справяте се с предизвикателствата в класната стая	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Да адаптирате преподаването си към културните различия на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Да гарантирате, че местните ученици и учениците-мигранти работят заедно	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Да повишавате информираността за културните различия сред учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Да намалявате наличието на етнически стереотипи сред учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

42. В това училище има ли ученици с различен културен или етнически произход?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 44.

43. Прилагат ли се в това училище следните практики, свързани с многообразието?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Подкрепящи дейности или кръжоци, които насърчават изразяването на различната етническа или културна идентичност на учениците (например артистични групи).	☐ ₁	☐ ₂
б) Организиране на мултикултурни събития.	☐ ₁	☐ ₂
в) Обучение на учениците как да се справят с етническата или културната дискриминация.	☐ ₁	☐ ₂
г) Възприемане на практики за преподаване и учене, които включват глобалните въпроси в учебната програма.	☐ ₁	☐ ₂

Училищен климат и професионално удовлетворение на учителите

44. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Това училище дава възможност на служителите да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Това училище дава възможност на родителите да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Това училище дава възможност на учениците да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) В това училище всички поемат отговорност за решаването на училищните проблеми.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) В това училище всички се подкрепят и си сътрудничат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Училищният екип споделя едни и същи възгледи за преподаването и ученето.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Училищният екип налага правилата за поведение на учениците да се спазват постоянно навсякъде в училището. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Това училище насърчава служителите да предприемат нови инициативи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

45. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения за това, което се случва в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Учителите и учениците обикновено имат добри взаимоотношения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Повечето учители смятат за важно учениците да се чувстват добре.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Повечето учители се интересуват от това, което учениците имат да кажат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Ако ученик се нуждае от допълнителна помощ, тя му се осигурява.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Учителите могат да разчитат един на друг.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

46. Още колко години бихте искали да работите като учител?

Напишете число.

години

47. Доколко следните твърдения са верни според досегашния Ви опит като учител в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Изложен(а) съм на стрес в работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Работата ми позволява да имам свободно време за личния ми живот.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Работата ми влияе негативно на психичното ми здраве.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Работата ми влияе негативно на физическото ми състояние.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

48. Доколко следните причини увеличават стреса на работното Ви място в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Трябва да подготвям твърде много уроци.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Трябва да преподавам твърде много уроци.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Трябва да поставям оценки на твърде много ученици.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Трябва да извършвам твърде много административни задачи (например попълване на учебната документация). ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Трябва да поемам допълнителни задължения заради отсъстващи учители.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Трябва да нося отговорност за постиженията на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Трябва да поддържам ред и дисциплина в часовете.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Трябва да търпя заплахи или обиди от учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Трябва да съм в течение с променящите се изисквания на общинските, регионалните или националните власти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Трябва да се занимавам с въпроси на родителите или настойниците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Трябва да адаптирам уроците си за ученици със специални образователни потребности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

49. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с работата Ви като учител?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Предимствата на тази професия са много повече от недостатъците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Ако трябва да избирам отново, пак бих избрал(а) учителската професия.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Бих се преместил(а) в друго училище, ако ми се отдаде възможност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Съжалявам, че реших да стана учител.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Доволен/доволна съм, че работя в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Питам се дали нямаше да бъде по-добре, ако бях избрал(а) друга професия.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Бих представил(а) това училище като добро място за работа. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Мисля, че учителската професия се ползва с уважение в обществото.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Удовлетворен(а) съм от представянето ми в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Като цяло съм доволен/доволна от работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

50. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Доволен/доволна съм от заплатата, която получавам за работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) С изключение на заплатата, съм доволен/доволна от договорните условия за длъжността, която заемам (например работно време, социални придобивки).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Образователните власти ценят мнението на учителите в тази страна.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Учителите могат да влияят върху образователните политики в тази страна.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Учителите се ползват с уважението на медиите в страната.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Мобилност

51. Пътували ли сте в чужбина с професионална цел, откакто сте учител или по време на академичната Ви подготовка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) По време на академичната Ви подготовка като студент | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) По програма на ЕС като учител (напр. Еразъм+, Коменски) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| в) По регионална или национална програма като учител | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| г) По покана на образователна институция като учител | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| д) По собствена инициатива като учител | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

Ако отговорът Ви за всеки ред е „Не“ → Преминете към края на въпросника.

52. Общо колко време сте прекарвали в чужбина с професионална цел?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ По-малко от 3 месеца
- ☐₂ От 3 до 12 месеца
- ☐₃ Повече от 12 месеца

Край на въпросника

Благодарим Ви за усилията и времето, което отделихте, за да попълните този въпросник!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Въпросник за директора



Идентификационен етикет
(105 x 35 mm)

Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD)

Международно изследване за преподаване и учене TALIS 2018

Въпросник за директора

Основно изследване

Национален координатор на проекта:

Център за оценяване в предучилищното и училищното образование
бул. Цариградско шосе 125, бл. 5
1113 София

Международен консорциум по проекта:

Международна асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA),
Нидерландия и Германия
Австралийски съвет за образователни изследвания (ACER), Австралия
Център по статистика (Statistics Canada), Канада

За изследването TALIS 2018

Третият цикъл на Международното изследване за преподаване и учене (TALIS 2018) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е възможност за учителите и директорите на училища да дадат своя принос за анализа на учебната среда и за развитието на образователните стратегии и политики. В България TALIS се координира от Центъра за оценяване в предучилищното и училищното образование към Министерство на образованието и науката. В проекта участват над 40 страни от 5 континента.

Сравнителният анализ на данните ще помогне на страните, участващи в изследването, да разберат кои други държави са изправени пред подобни предизвикателства, както и да почерпят опит за преодоляването им. Учителите и директорите на училищата от извадката ще предоставят информация за професионалното си развитие, за своите възгледи, мнения и техники като преподаватели; за оценяването на работата им, както и за обратната информация и признанието, което получават за нея; за управлението и работната среда в училище.

TALIS е международно изследване и затова някои от въпросите може да не са приложими за българските условия. Моля, в тези случаи, отговорете доколкото Ви е възможно.

Поверителност

Цялата събрана информация в това изследване се смята за поверителна. Гарантираме, че нито едно училище, нито който и да е от неговия персонал ще бъдат посочени поименно в докладите с резултатите от изследването по държави или по вид училище в страната.

За въпросника

- Този въпросник има за цел да събере информация за обучението в училище и за образователните политики.
- Човекът, който попълва този въпросник, трябва да е директорът на училището. Ако нямате необходимата информация, за да отговорите на някои въпроси, моля, обърнете се към Ваш служител, който да Ви я предостави.
- Попълването на този въпросник ще Ви отнеме около 45 минути.
- Инструкциите за попълване са дадени в курсив. На повечето въпроси може да отговорите, като отбележите квадратчето с най-подходящия според Вас отговор.
- След като попълните въпросника, запечатйте го в придружаващия плик и го предайте на училищния координатор.
- Ако имате някакви въпроси относно този въпросник или изследването като цяло, или ако се нуждаете от допълнителна информация, моля, не се колебайте да се свържете с нас на следните телефони или имейли:

тел.: 02/9705657, 02/9705611

факс: 02/8702062

имейл: m.mavrodieva@mon.bg, ckoko@mon.bg

Благодарим Ви за съдействието!

Лична информация и квалификация

Следващите въпроси са свързани с Вас, Вашето образование и длъжността Ви като директор на това училище. Моля, отговорете на въпросите, като отбележите квадратчето до Вашия избор или попълните необходимата информация.

1. Какъв е Вашият пол?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Жена

☐₂ Мъж

2. На каква възраст сте?

Напишете число.

години

3. Каква е най-високата образователна степен, която сте завършили?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Незавършено средно образование

☐₂ Завършено средно образование

☐₃ Завършено професионално обучение след средно образование

☐₄ Завършено висше образование (професионален бакалавър)

☐₅ Завършено висше образование (бакалавър)

☐₆ Завършено висше образование (магистър)

☐₇ Завършено висше образование (доктор)

4. Колко години трудов стаж имате, независимо дали сте работили на пълен или непълен работен ден?

Не включвайте времето, през което сте били в продължителен отпуск.

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

Закръглете до цяла година.

а) година/и стаж като директор на това училище

б) година/и стаж като директор общо

в) година/и стаж като друг непедагогически ръководен персонал (не включвайте трудовия си стаж като директор)

г) година/и стаж като учител общо (включете целия си преподавателски опит)

д) година/и стаж на друга работа

5. Каква е трудовата Ви заетост като директор?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Пълен работен ден (90% или повече от пълния работен ден) без преподавателски хорариум
- ☐₂ Пълен работен ден (90% или повече от пълния работен ден) с преподавателски хорариум
- ☐₃ Непълен работен ден (по-малко от 90% от пълния работен ден) без преподавателски хорариум
- ☐₄ Непълен работен ден (по-малко от 90% от пълния работен ден) с преподавателски хорариум

6. Кога (преди или след като бяхте назначен(а) за директор) бяха включени в академичната Ви или в професионалната Ви подготовка следните програми/курсове/обучения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Преди	След	Преди и след	Никога
а) Училищен мениджмънт или курс/програма за обучение на директори	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Курс/програма за обучение на учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Курс/обучение по образователен мениджмънт	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

7. През последните 12 месеца участвали ли сте в някоя от следните дейности за професионално развитие като директор?

Под „професионално развитие“ се разбират дейностите, които имат за цел да развият професионални знания и умения.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Курсове или семинари във връзка с учебното съдържание, методиката на преподаване или с други теми, свързани с образованието	☐ ₁	☐ ₂
б) Курсове или семинари за ръководни кадри	☐ ₁	☐ ₂
в) Присъствени курсове или семинари	☐ ₁	☐ ₂
г) Онлайн курсове или семинари (вебинари)	☐ ₁	☐ ₂
д) Образователни конференции, където учители, директори и/или изследователи представят резултатите от изследванията си или обсъждат проблеми на образованието	☐ ₁	☐ ₂
е) Формални квалификационни програми (например за получаване на степен от висшето образование)	☐ ₁	☐ ₂
ж) Наблюдение или обучение на колеги или самонаблюдение като част от служебните Ви задължения	☐ ₁	☐ ₂
з) Участие в мрежа от директори, създадена специално за професионалното развитие на директорите	☐ ₁	☐ ₂
и) Четене на професионална литература	☐ ₁	☐ ₂
й) Друго	☐ ₁	☐ ₂

8. В каква степен имате потребност, свързана с професионалното Ви развитие, за всяка от следните области?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	В никаква	В малка	В известна	В голяма
а) Познаване и разбиране на новите тенденции в областта на управлението на образованието	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Познаване и разбиране на действащите национални/местни образователни разпоредби и политики	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Използване на данни за подобряване на училището	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Разработване на учебния план	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Разработване на план за професионално развитие за/с учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Наблюдение на преподаването в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Предоставяне на конструктивна обратна информация	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Развитие на сътрудничеството между учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Управление на човешките ресурси	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Финансово управление	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

9. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна, че следните причини биха могли да попречат на бъдещото Ви професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Не отговарям на необходимите изисквания (например квалификация, опит, трудов стаж).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Дейностите за професионално развитие са прекалено скъпи. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Не получавам подкрепа от работодателя си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Дейностите за професионално развитие съвпадат с работното ми време.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Нямам време поради семейни ангажименти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Не се предлагат подходящи дейности за професионално развитие.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Няма допълнителни стимули за участие в дейности за професионално развитие.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Обща информация за училището

10. Колко души живеят в населеното място, в което се намира училището?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ До 3000 души
☐₂ 3001 – 15 000 души
☐₃ 15 001 – 100 000 души
☐₄ 100 001 – 1 000 000 души
☐₅ Над 1 000 000 души

11. Колко процента от финансирането на училището за една обикновена учебна година идва от следните източници?

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

- а) Държавния или общинския бюджет
- б) Годишни такси за обучение, плащани от родителите на учениците
- в) Приходи от дарения, спонсорство, набиране на средства от родители/настойници ...
- г) Други

12. Какво е това училище според вида на финансиране?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Общинско или държавно
☐₂ Частно

13. Посочете броя на служителите, които работят в това училище, за всяка от следните категории.

Един служител може да заема повече от една длъжност.

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

- а) Учители, независимо от класа, на който преподават
Тези, чиято основна дейност в училище е да обучават учениците.
- б) Педагогически специалисти, независимо от възрастовата група, която подпомагат
Включва възпитатели, педагогически съветници, ресурсни учители, психолози, логопеди, както и други специалисти, които подпомагат учителите в обучението.
- в) Непедагогически персонал
Включва охрана, секретари и друг помощен или административен персонал.
- г) Ръководен персонал
Включва директор, помощник-директори и други служители, чиято основна работа е свързана с управлението на училището.
- д) Друг персонал

14. Посочете броя на служителите в това училище за всяка от следните категории.

Включете служителите на непълен работен ден, както и тези, които са постъпили през тази учебна година.

Включете всички служители, включително тези в пенсия, в отпуск по майчинство или по заместване.

	0	1 – 5	6 – 10	11 – 15	Над 16
а) Учители, които са назначени в училището през последните 12 месеца	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Учители, които са напуснали училището през последните 12 месеца	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Учители, които са отсъствали през последния учебен вторник	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

15. Това училище обхваща ли следните образователни етапи? Ако отговорът Ви е „Да“, има ли други училища в района/населеното място, с които се конкурирате за учениците от съответния етап?

За всеки образователен етап и вид подготовка отбележете "Да" или "Не" в част (А).

Ако отговорът Ви в част (А) е "Да", моля, в част (Б) отбележете с колко други училища се конкурирате.

	(А) Образователен етап		(Б) Конкуренция		
	Да	Не	С две или повече други училища	С едно друго училище	С нито едно друго училище
а) Предучилищен етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
б) Начален етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
в) Прогимназиален етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
г) Гимназиален етап (общообразователна или профилирана подготовка)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
д) Гимназиален етап (професионална подготовка)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

16. Какъв е настоящият брой на учениците (броят на учениците във всички класове) в това училище?

Напишете число.

ученици

17. Определете, доколкото Ви е възможно, процента на учениците в прогимназиалния етап в това училище, които притежават следните характеристики.

За ученици със специални образователни потребности се смятат тези, които са формално определени като имащи затруднения в обучението си поради физически, умствени или поведенчески нарушения или увреждания.

За социално слаби семейства се определят тези, на които липсват стоки от първа необходимост или основни предпоставки за нормален живот като жилище, храна или медицински грижи.

За бежанци се определят тези, които независимо от правния им статут пребивават в страната в търсене на убежище от война, от политическо и/или религиозно преследване или от природно бедствие.

За ученици имигранти се определят тези, които са родени извън страната, а за ученици с мигрантски произход тези, чиито двама родители са родени извън страната.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	0	1% — 10%	11% — 30%	31% — 60%	Над 60%
а) Ученици, чийто майчин език е различен от езика на преподаване	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Ученици от социално слаби семейства	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Ученици, които са имигранти или са с мигрантски произход	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Ученици, които са бежанци	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Управление на училището

18. Това училище има ли училищно ръководство?

Под „училищно ръководство“ се разбира група от хора, които отговарят за управлението на училището и вземат решения, свързани с обучението, използването на училищните ресурси, учебния план, оценяването както и други стратегически решения, необходими за ефективната дейност на училището.

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 20.

19. Следните лица включени ли са в училищното ръководство?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не	Неприложимо
а) Вие (директорът)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
б) Помощник–директор(и)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
в) Главен счетоводител	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
г) Председатели на методически обединения	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
д) Учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
е) Представител(и) на общественения съвет	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
ж) Родители или настойници	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
з) Ученици	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
и) Други	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

20. По отношение на това училище кой носи значителна отговорност за изпълнението на следните задачи?

„Значителна отговорност“ носи този, който играе активна роля при вземането на решения.

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Вие (директорът)	Педагогическият съвет	Учителите	Общественият съвет	Общинските, регионалните или националните власти
а) Избор и назначаване на учители	☐	☐	☐	☐	☐
б) Освобождаване или временно отстраняване на учители от длъжност	☐	☐	☐	☐	☐
в) Определяне на размера на стартовите заплати на учителите	☐	☐	☐	☐	☐
г) Определяне на повишението на заплатите на учителите	☐	☐	☐	☐	☐
д) Вземане на решения за разпределението на бюджета на училището	☐	☐	☐	☐	☐
е) Определяне на правилата за поведение и санкциониране на учениците	☐	☐	☐	☐	☐
ж) Определяне на политиките за оценяване на учениците, включително и при външни оценявания	☐	☐	☐	☐	☐
з) Одобряване на кандидатите за прием в училището	☐	☐	☐	☐	☐
и) Избор на учебните материали, които да се използват	☐	☐	☐	☐	☐
й) Определяне на учебната програма, включително и учебното съдържание	☐	☐	☐	☐	☐
к) Вземане на решения какви предмети да се изучават	☐	☐	☐	☐	☐

21. По време на една цяла учебна година приблизително какъв процент от времето си отделяте на всяка от следните задачи като директор на това училище?

Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни. Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

Моля, уверете се, че сумата от посочените проценти е равна на 100%.

- а) % Административни задачи и срещи
Включва задачи, свързани с изготвяне на правилниците, отчетите, училищния бюджет, разпределението на учебните часове и формирането на паралелките; отчитане пред служители на общинските, регионални или националните образователни власти.
- б) % Управленски задачи и срещи
Включва стратегическо планиране и други задачи, свързани с управлението на училището като разработване на план за развитие; управление на човешките ресурси и персонала като назначаване на учители.
- в) % Задачи и срещи, свързани с учебния план и обучението
Включва задачи, свързани с разработване на учебния план, преподаване, посещения в часовете, оценявания на учениците, консултиране и разговори с учители, професионално развитие на учителите.
- г) % Работа с ученици
Включва консултиране, разговори извън учебните часове; дейности, свързани с дисциплината.
- д) % Взаимодействие с родители/настойници
Включва формални и неформални дейности.
- е) % Съвместна работа с местни и регионални обществени организации и представители на бизнеса
- ж) % Друго
- 100 % Общо**

22. Колко често сте действали или реагирали по следните начини в училището през последните 12 месеца?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или много рядко	Понякога	Често	Много често
а) Сътрудничил(а) съм си с учителите при разрешаването на проблеми с дисциплината в часовете.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Наблюдавал(а) съм обучението в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Предоставял(а) съм обратна информация на учителите според наблюденията ми.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Предприемал(а) съм действия за подкрепа на сътрудничеството между учителите при разработването на иновативни методи на преподаване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Правил(а) съм необходимото, за да се уверя, че учителите се стремят да усъвършенстват преподавателските си умения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Правил(а) съм необходимото, за да се уверя, че учителите се чувстват отговорни за резултатите от обучението на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Информирал(а) съм родителите за представянето на училището и учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Преглеждал(а) съм административните процедури и отчетите на училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Решавал(а) съм проблеми, свързани с разпределението на учебните часове.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Работил(а) съм съвместно с директори на други училища за справяне с трудни задачи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Работил(а) съм върху план за професионално развитие на училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Формално оценяване на учителите

В тази част „оценяване“ се дефинира като процес, при който работата на учителите се наблюдава от директора, външен експерт или от колегите му. Този въпросник се фокусира повече върху формалното и обективното оценяване (например според формални, държавни процедури и критерии), отколкото върху неформалното и субективното (например чрез неформално обсъждане с учителите).

23. Колко често работата на учителите в това училище се оценява формално от следните лица?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	По-рядко от веднъж на всеки 2 години	Веднъж на всеки 2 години	Веднъж годишно	Два или повече пъти годишно
а) Вас (директорът)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Други членове на училищното ръководство	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Учители–методисти/наставници	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Външни лица или органи (например експерти, представители на образователните власти или други институции извън училището)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Ако отговорът Ви на всеки ред е „Никога → Преминете към въпрос 26.

24. Кой използва информацията от следните дейности като част от формалното оценяване на работата на учителите в това училище?

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Външни лица или органи	Вие (дирек- торът)	Други членове на училищното ръководство	Учители– методисти/ наставници	Други учители	Не е провеждано в училището
а) Наблюдение на преподаването в час	☐	☐	☐	☐	☐	☐
б) Проучване на мнението на учениците за преподаването	☐	☐	☐	☐	☐	☐
в) Оценяване на познанието на учебното съдържание от учителите	☐	☐	☐	☐	☐	☐
г) Анализ на изпитните резултати на учениците (например след външно оценяване)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
д) Анализ на резултатите за представянето на училището като цяло или на отделни паралелки (например след участие в проект или международно оценяване)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
е) Обсъждане на материалите от извършено самооценяване на учителите (например презентация или портфолио) .	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Колко често следните дейности се извършват в това училище като резултат от формалното оценяване на учителите?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	Понякога	В повечето случаи	Винаги
а) Вземане на мерки за справяне със слабостите в преподаването на даден учител	☐	☐	☐	☐
б) Изготвяне на план за усъвършенстване или обучение на даден учител	☐	☐	☐	☐
в) Налагане на финансова санкция например чрез намаление на годишното увеличение на заплатата	☐	☐	☐	☐
г) Определяне на учител–методист или наставник, който да подобри преподавателските умения на даден учител	☐	☐	☐	☐
д) Промени в служебните задължения (намаляване/ повишаване на преподавателската заетост или на административните отговорности)	☐	☐	☐	☐
е) Увеличаване на заплатата или получаване на допълнително възнаграждение	☐	☐	☐	☐
ж) Промяна във вероятността за повишение	☐	☐	☐	☐
з) Прекратяване или неподновяване на трудов договор	☐	☐	☐	☐

Училищен климат

26. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Това училище дава възможност на служителите да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Това училище дава възможност на родителите да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Това училище дава възможност на учениците да участват активно при вземането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) В това училище всички поемат отговорност за решаването на училищните проблеми.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Вземам важните решения самостоятелно.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) В това училище всички се подкрепят и си сътрудничат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Училищният екип споделя едни и същи възгледи за преподаването и ученето.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Училищният екип налага правилата за поведение на учениците да се спазват постоянно навсякъде в училището. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Това училище насърчава служителите да предприемат нови инициативи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Учителите и учениците обикновено имат добри взаимоотношения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Учителите могат да разчитат един на друг.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

27. Доколко следните твърдения се отнасят за това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Учителите разбират образователните цели на училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учителите успяват да изпълнят образователните цели на училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Учителите имат високи очаквания за постиженията на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Родителите подкрепят постиженията на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Родителите са включени в училищните дейности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Учениците имат желание да се представят добре в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Училището си сътрудничи с местната общност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

28. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съгласен/ съгласна
а) Това училище бързо открива необходимостта нещата да се правят по друг начин.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Това училище може бързо да реагира на промените, когато това е необходимо.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Това училище с готовност приема иновативни идеи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Това училище осигурява леснодостъпна подкрепа за развитието на иновативни идеи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

29. Доколко следните фактори ограничават възможностите на училището да предоставя качествено обучение?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Недостиг на квалифицирани учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Недостиг на учители, обучени за работа с ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Недостиг на учители по предметите за професионална подготовка	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Недостатъчни или неподходящи учебни материали (например учебници)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Недостатъчни или неподходящи дигитални технологии, използвани в обучението (например софтуер, компютри, таблети)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Ограничен достъп до интернет	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Недостатъчни или неподходящи библиотечни материали	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Недостиг на непедagogически персонал	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Недостатъчни или неподходящи класни стаи	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Недостатъчна или неподходяща инфраструктура (например училищни сгради и мебелировка, отопление, осветление)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Недостиг на учители, обучени за работа с ученици в мултикултурна среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Недостиг на учители, обучени за работа с ученици от социално слаби семейства	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Недостатъчни или неподходящи учебни материали за професионална подготовка	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Недостатъчно време за организиране на обучението	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
о) Недостатъчно време за учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

30. Колко често сред учениците в това училище се случват следните прояви?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	Рядко	Веднъж месечно	Веднъж седмично	Всеки ден
а) Рушат или крадат	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Заплашват се или се обиждат (или се тормозят по друг начин)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Нараняват се физически	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Заплашват или обиждат учители или друг училищен персонал	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Използват/притежават наркотици и/или алкохол	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
е) Разпространяват чрез интернет неприятна информация за други ученици	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
ж) Изпращат нежелани електронни съобщения до други ученици (чрез текстови съобщения, имейли или чат)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Въвеждащи дейности и методическо ръководство на учителите

В тази част под "въвеждащи дейности" се разбират дейности, предназначени за учители без опит, целящи да ги въведат в учителската професия и за подкрепа на учители с опит, които са нови за дадено училище. Те могат да бъдат организирани като формални структурирани програми или като отделни дейности.

В тази част под "методическо ръководство" или "наставничество" се разбират дейности в училището, при които по-опитните учители подкрепят тези с по-малък опит. То може да обхваща както всички учители, така и само новопостъпилите в училището.

31. Новопостъпилите учители в това училище могат ли да получат въвеждащи дейности под някоя от следните форми?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) <u>Формална</u> въвеждаща програма | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) <u>Неформални</u> въвеждащи дейности | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

Ако отговорът Ви на а) и на б) е „Не“ → Преминете към въпрос 34.

Ако отговорът Ви само на а) е „Не“ → Преминете към въпрос 33.

32. На кои учители в това училище се предлага формална въвеждаща програма?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ На всички новопостъпили учители
- ☐₂ Само на учителите, за които това е първо преподавателско място

33. Следните форми включени ли са във въвеждащите дейности в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Присъствени курсове или семинари | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Онлайн курсове или семинари (вебинари) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| в) Онлайн дейности (например участие във виртуални общества) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| г) Планирани срещи с директора и/или по-опитни учители | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| д) Наблюдение от директора и/или по-опитни учители | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| е) Включване в мрежа и сътрудничество с други млади учители | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| ж) Преподаване в екип с по-опитни учители | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| з) Намаляване на хорариума | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| и) Общо административно въведение | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

34. Учителите в това училище получават ли методическо ръководство?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Да, но само учителите, за които това е първо преподавателско място.
- ☐₂ Да, всички новопостъпили учители.
- ☐₃ Да, всички учители.
- ☐₄ Не, в момента учителите не получават методическо ръководство в училището.

→ Преминете към въпрос 37.

35. Основният предмет, преподаван от учителя–методист или наставника, съвпада ли с този на наставлявания учител?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Да, в повечето случаи
- ☐₂ Да, понякога
- ☐₃ Не, никога или много рядко

36. Доколко е важно методическото ръководство на учителите в това училище за следните фактори?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не е важно	Маловажно е	Важно е	Много е важно
а) Подобряване на педагогическите компетентности на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Засилване на професионалната увереност на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Подобряване на сътрудничеството между учителите ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Подпомагане на по-неопитните учители в преподаването им	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Увеличаване на познанията на учителите по предмета/предметите, по който/които преподават	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Подобряване на постиженията на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Образование в многообразна среда

В тази част „многообразието“ се отнася към познаването и признаването на различията в произхода на група хора — ученици или служители. Културното многообразие се отнася към различния културен или етнически произход.

37. В това училище има ли ученици с различен културен или етнически произход?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 39.

38. Прилагат ли се в това училище следните практики, свързани с многообразието?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Подкрепящи дейности или кръжоци, които насърчават изразяването на различната етническа или културна идентичност на учениците (например артистични групи).	☐ ₁	☐ ₂
б) Организиране на мултикултурни събития.	☐ ₁	☐ ₂
в) Обучение на учениците как да се справят с етническата или културната дискриминация.	☐ ₁	☐ ₂
г) Възприемане на практики за преподаване и учене, които включват глобалните въпроси в учебната програма.	☐ ₁	☐ ₂

39. Прилагат ли се в това училище следните политики и практики?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Обучение как учениците да приемат хора с различен социално-икономически статус	☐ ₁	☐ ₂
б) Предоставяне на допълнителна подкрепа за ученици от неравностойни групи ..	☐ ₁	☐ ₂

40. Приблизително колко от учителите в това училище биха се съгласили със следните твърдения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Николко или почти николко	Малко	Много	Всички или почти всички
а) Важно е да се обръща внимание на различията в културния произход на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Важно е учениците да разберат, че хората от други култури могат да имат различни ценности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Зачитането на други култури е нещо, на което децата и младите хора трябва да се научат колкото е възможно по-рано.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Децата и младите хора трябва да разберат, че хората от различни култури имат много общо по между си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

41. Приблизително колко от учителите в това училище биха се съгласили със следните твърдения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Николко или почти николко	Малко	Много	Всички или почти всички
а) Училището трябва да насърчава ученици с различен социално-икономически произход да работят заедно.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учениците трябва да се научат как да не проявяват полова дискриминация.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Важно е да има еднакво отношение към момчетата и момичетата в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Важно е да има еднакво отношение към учениците, независимо от техния социално-икономически произход.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Професионално удовлетворение

42. Още колко години бихте искали да работите като директор?

Напишете число.

години

43. Доколко следните причини увеличават стреса на работното Ви място в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Трябва да оценявам и да предоставям обратна информация за работата на твърде много учители.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Трябва да извършвам твърде много административни задачи (например попълване на училищната документация).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Трябва да поемам допълнителни задължения заради отсъстващи служители.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Трябва да нося отговорност за постиженията на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Трябва да поддържам ред и дисциплина в училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Трябва да търпя заплахи или обиди от учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Трябва да съм в течение с променящите се изисквания на общинските, регионалните или националните власти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Трябва да се занимавам с въпроси на родителите или настойниците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Трябва да настаня ученици със специални образователни потребности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

44. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с работата Ви като директор?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Предимствата на тази длъжност са много повече от недостатъците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Ако трябва да избирам отново, пак бих избрал(а) тази длъжност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Бих се преместил(а) в друго училище, ако ми се отдаде възможност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Съжалявам, че реших да стана директор.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Доволен/доволна съм, че работя в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Питам се дали нямаше да бъде по-добре, ако бях избрал(а) друга длъжност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Бих представил(а) това училище като добро място за работа. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Мисля, че учителската професия се ползва с уважение в обществото.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Удовлетворен(а) съм от представянето ми в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Като цяло съм доволен/доволна от работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

45. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с работата Ви като директор?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Доволен/доволна съм от заплатата, която получавам за работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) С изключение на заплатата, съм доволен/доволна от договорните условия за длъжността, която заемам (например работно време, социални придобивки).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Доволен/доволна съм от подкрепата, която получавам от служителите в училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Имам нужда от повече подкрепа от общинските, регионалните или националните власти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Не мога да влияя върху решения, които са важни за моята работа.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Благодарим Ви за усилията и времето, което отделихте, за да попълните този въпросник!

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД ПРЕПОДАВАНЕТО И УЧЕНОТО
РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ
TALIS 2018 НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО
СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ

Българска, Първо издание

АВТОР

Марина Мавродиева

РЕДАКТОРИ

Димитър Асенов

Неда Кристанова

Наталия Василева

КОРЕКТОР

Анелия Врачева

ПЕЧАТ И ПРЕДПЕЧАТ

„Сеп-Инфома“ ООД

sepa_infoma@abv.bg

ТИРАЖ 300 бр.

ISBN 978-954-8973-28-1

София 2020 г.

Предизвикателства пред преподаването и ученето

РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ TALIS 2018 НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ

Международното изследване за преподаване и учене (Teaching and Learning International Survey, TALIS) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие се интересува от учебната среда и от работните условия на учителите в училищата, както и от това как работата на учителите се подкрепя и оценява, и доколко потребностите на учителите от професионално развитие се удовлетворяват. Целта на изследването е да създаде богата база от международно сравними индикатори, даващи ценна информация за развитието на ключови образователни политики и практики за създаването на ефективна среда за преподаване и учене.

TALIS се осъществява за първи път през 2008 година в 24 страни, сред които и България. През 2013 година се провежда вторият цикъл на изследването в 34 държави. В TALIS 2018 вземат участие 48 държави, провинции или региони от 5 континента, като основната целева група са прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават.

В националния доклад се представят и анализират най-вече резултатите за България, като са направени сравнения както със средните резултати за страните, участвали в TALIS 2018, така и с резултатите за България от предишните цикли на изследването. Националният доклад обръща внимание и се стреми да даде отговор на следните въпроси:

- Какви са основните цели и характеристики на изследването TALIS 2018?
- Какви демографски промени се наблюдават за последните 10 години в популацията на прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават?
- Защо прогимназиалните учители са избрали учителската професия и какво ги мотивира да я практикуват?
- В какви дейности за професионално развитие се включват и имат желание да се включват прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават?
- Доколко прогимназиалните учители и директорите на училища, в които те преподават, са удовлетворени от работните си условия и кои фактори оказват влияние върху работата им?
- Какви преподавателски практики използват прогимназиалните учители в часовете си и доколко са автономни при избора им?

